

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Mgr. David Pichl

**Vliv informačních a komunikačních technologií na práci lektora
vzdělávání v organizaci**

Impact of Information and Communication Technologies on the Work of the
Trainer in Workplace Learning

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Praha 2014

Prohlašuji,

že tuto rigorózní práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité
prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia
či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora

Klíčová slova

Informační a komunikační technologie, lektor vzdělávání v organizaci, internet, e-learning
zakotvená teorie.

Key words

Information and communication technologies, trainer in the workplace learning, internet,
e-learning, grounded theory.

Abstrakt

Předložená rigorózní práce se s ohledem na snadnou dostupnost digitálních informací jak pro lektory, tak i účastníky vzdělávání, zabývá problematikou vlivu informačních a komunikačních technologií jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci. Cílem práce je na základě studia odborné literatury a realizovaného kvalitativního šetření popsat, jak lektori vybírají relevantní informace pro výuku, jakým způsobem ovlivňuje vstup nových informací do výuky ze strany účastníků vzdělávání průběh vyučování a jaké dopady tyto nové informace mají na interakční schémata mezi lektorem a účastníky vzdělávání.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních pojmů souvisejících se zkoumanou problematikou. Vymezují pojmy informační a komunikační technologie s důrazem na jejich možnosti využití jako zdroje informací. Druhým nosným tématem této části je lektor vzdělávání v organizaci s akcentem na lektorské kompetence v souvislosti s informačními a komunikačními technologiemi.

Empirická část práce obsahuje kapitoly věnované metodologii výzkumu a prezentaci výsledků výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím zakotvené teorie jako rámcového designu kvalitativního výzkumu. Analýza získaných dat vychází z přístupu Strausse a Corbinové, který je modifikován využitím softwarového nástroje ATLAS.ti. Prezentované výsledky, které jsou vztaženy k základní výzkumné otázce, detailním způsobem popisují zkoumanou problematiku. Výsledkem výzkumné části práce je formulace zakotvené teorie, která ilustruje stěžejní část vlivu informačních a komunikačních technologií na práci lektora – vstup nových informací do výuky a lektorské způsoby zacházení s nimi.

Abstract

This rigorous thesis focuses on the effect of information and communication technologies as a source of information, on the work of the trainer in the workplace learning with respect to an easy access of digital information to both trainers and participants. The goal of the paper, based on the literature study and undertaking qualitative research, is to describe how trainers select relevant information for education, how new information brought up by a student may impact the conduct of the lesson and the effects of such information on the interaction schemes between the trainer and the participants.

The theoretical part deals with basic terms related to the issues of the research. I define the term information and communication technologies with the emphasis on their use as the information sources. The second key topic of the theoretical part is the trainer with an accent on their competencies in relation to information and communication technologies.

The empirical part contains two chapters which are devoted to the research methodology and the presentation of the research findings of the grounded theory as a research design of the qualitative research. The data analysis is derived from the Strauss and Corbin approach to the grounded theory which has been modified by the use of ATLAS.ti software. The results which are related to the research question, describe the issues in detail. The result of the paper is the formulation of the grounded theory which illustrates the entry of new information to the lesson and the reactions of the trainer to this phenomenon.

OBSAH

ÚVOD	8
1 ICT JAKO ZDROJ INFORMACÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI.....	10
1.1 INTERNET A JEHO UPLATNĚNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO ZDROJ INFORMACÍ .	11
1.1.1 <i>Historie internetu.....</i>	<i>12</i>
1.1.2 <i>Využití internetu ve vzdělávání jako zdroje informací.....</i>	<i>14</i>
1.2 MOŽNOSTI E-LEARNINGU JAKO ZDROJE INFORMACÍ	19
1.2.1 <i>Historie e-learningu.....</i>	<i>20</i>
1.2.2 <i>Technologické formy e-learningu jako nástroje pro vytváření a sdílení informací.....</i>	<i>22</i>
2 LEKTOŘI VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI.....	27
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ LEKTORŮ A MOŽNOSTI JEJICH ROZVOJE	28
2.2 ZMĚNA ROLE LEKTORA	30
2.3 KOMPETENCE LEKTORA VE VZTAHU K ICT	32
2.4 SEBEREFLEXE PRÁCE LEKTORA	35
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	38
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	39
3.2 VÝZKUMNÁ METODA A DESIGN VÝZKUMU	39
3.2.1 <i>Kvalitativní výzkum.....</i>	<i>40</i>
3.2.2 <i>Zakotvená teorie</i>	<i>42</i>
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
3.4 VOLBA VZORKU A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	44
3.5 SOFTWAREOVÝ NÁSTROJ PRO ANALÝZU DAT.....	46
3.6 METODA NCT	46
3.6.1 <i>Deskriptivní úroveň analýzy</i>	<i>48</i>
3.6.2 <i>Konceptuální úroveň analýzy</i>	<i>50</i>
3.7 KVALITA REALIZOVANÉHO VÝZKUMU	52

4	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
4.1	VÝBĚR DIGITÁLNÍCH NEBO MULTIMEDIÁLNÍCH INFORMACÍ PRO VÝUKU .	54
4.1.1	<i>Používané zdroje informací</i>	54
4.1.2	<i>Potřebnost informací pro účastníky vzdělávání</i>	56
4.1.3	<i>Důvěryhodnost informací</i>	58
4.1.4	<i>Vizualizace výsledků</i>	60
4.2	REAKCE NA NOVÉ INFORMACE	63
4.2.1	<i>Konfrontace s novými informacemi</i>	64
4.2.2	<i>Lektorské reakce na konfrontace</i>	66
4.2.3	<i>Vizualizace výsledků</i>	70
4.3	ZPĚTNÁ VAZBA A JEJÍ REFLEXE.....	72
4.3.1	<i>Zpětná vazba na lektorské vystoupení během výuky.....</i>	73
4.3.2	<i>Zpětná vazba na lektorské způsoby jednání při konfrontacích.....</i>	75
4.3.3	<i>Sebereflexe lektorských způsobů jednání při konfrontacích.....</i>	76
4.3.4	<i>Vizualizace výsledků</i>	80
5	ZAKOTVENÁ TEORIE VLIVU ICT JAKO ZDROJE INFORMACÍ NA PRÁCI LEKTORA VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI	87
5.1	ZÁKLADNÍ ANALYTICKÝ PŘÍBĚH A JEHO ROZPRACOVÁNÍ.....	87
5.2	KAUZÁLNÍ MODEL	90
6	ZÁVĚR	94
	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:	97
	PŘÍLOHA A: SEZNAM OBRÁZKŮ:	104
	PŘÍLOHA B: SEZNAM ZKRATEK.....	105
	PŘÍLOHA C: SEZNAM KÓDŮ	106
	PŘÍLOHA D: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 3	108

Předmluva

Předložená rigorózní práce se s ohledem na snadnou dostupnost digitálních informací jak pro lektory, tak i účastníky vzdělávání, zabývá problematikou vlivu informačních a komunikačních technologií jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci. Cílem práce je na základě studia odborné literatury a realizovaného kvalitativního šetření popsat, jak lektori vybírají relevantní informace pro výuku, jakým způsobem ovlivňuje vstup nových informací do výuky ze strany účastníků vzdělávání průběh vyučování a jaké dopady tyto nové informace mají na interakční schémata mezi lektorem a účastníky vzdělávání.

Předkládaná rigorózní práce nahlíží na vliv informačních a komunikačních technologií na práci lektora vzdělávání v organizaci poněkud odlišnou optikou, než jak je tomu u většiny obdobných odborných prací. V centru pozornosti nestojí ani změny v didaktických přístupech lektorů (posun od instrukcionismu směrem ke konstruktivismu) ani proměny jejich role jako vzdělavatele (od informátora k facilitátorovi). Tato oblast je teoreticky pokryta dostatečným způsobem. Mým záměrem bylo soustředit se na problematiku, která je v rámci odborného diskursu poněkud opomíjena – na vliv informačních a komunikačních technologií jako zdroj informací na práci lektora vzdělávání v organizaci, kdy informace mohou vstoupit do výuky jak ze strany lektora, tak i účastníků vzdělávání. Následné proměny v interakcích mezi lektorem a účastníky mohou být výsledkem výskytu konfrontací lektorů s neznámými informacemi. Existenci zmíněných „názorových střetů“ jsem se rozhodl prozkoumat komplexním způsobem s cílem detailně popsat zkoumanou problematiku z pohledu lektorů vzdělávání v organizaci a pokusit se vytvořit model se všemi proměnnými, které působící v těchto situacích. K tomuto účelu jsem si vybral zakotvenou teorii jako rámcový design kvalitativního výzkumu s ohledem na fakt, že umožňuje zkoumanou realitu popsat detailním způsobem.

Úvodní kapitoly rigorózní práce se zabývají teoretickými východisky informačních a komunikačních technologií jako zdroje informací a postavení lektora v kontextu vzdělávání v organizaci. Nejprve se věnuji historii internetu a jeho vyhledávacím nástrojům. Dále stručně popisuji e-learning od jeho vzniku až po současnost, kdy kladu důraz na specifické nové formy e-learningu představující tzv. otevřené sdílené zdroje, které mohou být využívány jak lektory při přípravě na výuku, tak i účastníky vzdělávání při vyhledávání potřebných informací.

V úvodu třetí kapitoly, věnované lektorům vzdělávání v organizaci, popisují nejčastěji používané typy lektorů v rámci ČR s akcentem na druhy lektorů působících ve vzdělávání v organizaci. Nedílnou součástí této kapitoly je také přehled lektorských kompetencí v celé jejich šíři s ohledem na vstup informačních technologií do výuky.

Následující kapitoly jsou součástí empirické části práce. Ve čtvrté kapitole věnované metodologii výzkumného šetření detailním způsobem popisují teoretická východiska zakotvené teorie, výzkumnou otázku, volbu vzorku, postupy při analýze dat s využitím specializovaného softwaru ATLAS.ti a kritéria kvality realizovaného výzkumu.

Pátá kapitola obsahuje výsledky výzkumného šetření, které prezentují detailním způsobem s ohledem na základní výzkumnou otázku, resp. jednotlivé specifické výzkumné otázky¹. Šestá kapitola představuje vrchol výzkumné práce – tvorbu zakotvené teorie vlivu informačních a komunikačních technologií jako zdroje informací, na práci lektora vzdělávání v organizaci. Výsledky tohoto výzkumného šetření, včetně formulované zakotvené teorie mohou přispět k lepšímu a komplexnějšímu chápání vlivů informačních a komunikačních technologií na práci lektorů.

¹ Toto členění výzkumných otázek vychází z pyramidového modelu Wengrafa (2001), o kterém pojednávám ve čtvrté kapitole věnované metodologii výzkumného šetření.

Úvod

Informační a komunikační technologie (ICT)², i přes svoji relativně krátkou existenci, vstoupily zásadním způsobem do života většiny z nás. Na jednotlivce jsou v této souvislosti kladeny stále nové požadavky, které se týkají zejména jejich vybavenosti a připravenosti žít a pracovat v době, která je charakteristická neustálými změnami, zvyšujícím se významem informací a vědění (Zounek, 2006).

ICT pronikly i do oblasti vzdělávání dospělých se všemi svými důsledky v podobě zvýšených nároků jak na počítačovou gramotnost³, tak i didaktickou dovednost lektora vybrat a zhodnotit z nepřeberného množství digitálních či multimediálních informací ty, které jsou pro účastníky vzdělávání potřebné. Nedílnou součástí výběru relevantních informací se stává posouzení míry jejich důvěryhodnosti. Odborná literatura v této souvislosti nabízí určité obecné návody, jakým způsobem při vyhodnocování důvěryhodnosti digitálních informací postupovat (srov. např. Boldiš, 2003, Fogg, 2001), avšak určit, zda konkrétní informace je skutečně věrohodná či nikoliv, je poměrně obtížné.

Dostupnost informací prostřednictvím moderních informačních technologií není limitována pouze pro lektory, ale jak uvádí Beneš (2008, s. 93) informace, které jsou dostupné v zásadě všude a všem, jsou k dispozici i účastníkům vzdělávání. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou informace, resp. informační zdroje, které využívají lektori a účastníci vzdělávání stejné či naopak odlišné. Při hledání odpovědi na tuto otázku je možné na ni nahlížet z pohledu lektora i účastníků vzdělávání. Předkládaná rigorózní práce se zaměřuje na lektorské způsoby vnímání dané problematiky. V této souvislosti se otevírá prostor pro výzkum toho, zda a jakým způsobem ovlivňuje vstup nových informací od účastníků vzdělávání do výuky průběh samotného vyučování a jaké dopady mají na interakční schémata

² Termín informační a komunikační technologie (ICT) používám v tomto textu pro hardwarové a softwarové prostředky umožňující jejich uživatelům vytvářet, zpřístupňovat nebo distribuovat informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě.

³ Počítačovou gramotností rozumím soubor znalostí, schopností a dovedností zaměřených na ovládání a využívání počítače v životě. Počítačově gramotný člověk umí ovládat osobní počítač s běžným programovým vybavením včetně jeho periferií a využívat počítačové sítě, především Internet (Dostál, 2007, s. 60-65).

mezi lektorem a účastníky vzdělávání. Na výše uvedené otázky budu hledat odpovědi v textu této práce.

1 ICT jako zdroj informací ve vzdělávání v organizaci

Informační a komunikační technologie (ICT) se staly nedílnou součástí moderní společnosti a ovlivnily celou řadu oblastí lidské činnosti včetně vzdělávání. ICT podnítily změny ve způsobu, formách a obsahu vzdělávání. Nové technologie dnes činí informace snadno a rychle dostupné (Vaněček, 2011, s. 11). Informace a zdroje vědění jsou přístupné jak vzdělavatelům, tak i účastníkům vzdělávání. Moderní technologie nám umožňují přijímat ohromné množství dat a tím lépe chápat řadu jevů a procesů. Pokročilé technologie nám také umožňují data analyzovat i filtrovat. O tuto výhodu se však můžeme snadno připravit, pokud nevíme, jak přijaté informace přeměnit ve znalosti (Eger, 2012, s. 35). Změnily či mění informační a komunikační technologie to, jak se lidé učí? Toto téma stojí v centru pozornosti, zejména zahraničních, expertů v oblasti vzdělávání dospělých (Eger, 2012, s. 5).

Výzkum toho, jak se při vzdělávání skutečně učíme, představuje pouze jednu stranu mince. Poněkud stranou zůstává otázka, jakým způsobem ICT jako zdroj informací ovlivňují práci lektora. Především jakým způsobem lektori vybírají z nepřeberného množství digitálních či multimedálních informací různé kvality ty, které jsou pro účastníky potřebné, a jak lektori reagují, jsou-li během výuky konfrontováni s informacemi, které jsou pro ně neznámé či dokonce v rozporu s jejich výukovými materiály.

Předkládaná práce se zaměřuje na vliv internetu a s ním spojených nástrojů (např. Wikipedie, Youtube, apod. a technologických nástrojů spojených s vyvíjejícími se formami e-learningu (např. blogy, webcasty, podcasty, apod.) jako zdrojů informací na práci lektora vzdělávání v organizaci⁴.

V rámci této kapitoly se zaměřím na dvě klíčové oblasti: internet a e-learning. Nejprve se budu zabývat pojmem internet a jeho využitím ve vzdělávání jako zdroje informací. Následně se budu věnovat možnostem e-learningu a jeho novým technologickým formám jako zdrojů informací pro lektory při přípravě na výuku a její realizaci. Cílem této kapitoly je především popis jednotlivých

⁴ V textu budu používat termín vzdělávání v organizaci, který zahrnuje pouze vzdělávací aktivity realizované přímo v organizaci, resp. podniku. Tento pojem nezahrnuje studium pracovníků ve školách a institucích mimo podnik.

vyhledávacích nástrojů internetu a technologických forem e-learningu, které mohou lektoři využívat při výběru informací pro výuku.

1.1 Internet a jeho uplatnění ve vzdělávání jako zdroj informací

Internet⁵ je celosvětový systém, ve kterém jsou navzájem propojeny počítačové sítě. Do těchto sítí jsou připojeny počítače, jejichž uživatelé mohou mezi sebou vzájemně komunikovat (vyměňovat si mezi sebou vzájemně data, tedy odesílat a přijímat například e-maily, prohlížet si webové stránky a jejich obsah, účastnit se online diskuzí atd.).

Internet se stal dostupný pro širokou veřejnost a nabízí celou řadu možností využití. Bývá běžně využíván jako zdroj zábavy, komunikace, marketingu či obchodování. Nezastupitelnou roli hraje internet i ve vzdělávání. Jako nástroj usnadňující komunikaci, umožňující téměř neomezený přístup k informacím a podporující svobodu projevu s možností publikování čehokoli dostupného ostatním, má potenciál stimulovat vlastní aktivity jeho uživatelů a tím podporuje především konstruktivní metody výuky (Brdička, 2003, s. 52).

K dalším výukovým postupům, které internet ovlivnil, můžeme přiřadit i instruktivní metody, kdy klasickým příkladem takto pojaté výuky je tzv. programované učení⁶ či projektovou výuku, při které internet slouží nejen jako zdroj dat, ale také jako komunikační nástroj pro účastníky vzdělávání.

Význam internetu ve vzdělávání spočívá také ve způsobech jeho uplatnění jako komunikačního nástroje, pomocníka učitele či studenta a v neposlední řadě jako zdroje informací. V úvodu následujícího textu stručně nastíním vývoj internetu

⁵ Internet představuje celosvětovou počítačovou síť pracující na základě protokolů TCP/IP, které umožňují komunikaci mezi veřejnými a soukromými sítěmi, na různých typech komunikačních médií a různých technických platformách (Hořínková-Kouřilová, et al., 2007).

⁶ Programované učení je vyučovací metoda založená na řízení učební činnosti žáků. Vychází z behaviorismu a nebehaviorismu a ze základního vzorce S-R (stimul-reakce), který zde má podobu U-Z (učení-zpevnění). Vznik této metody je spojen se jmény Sidney L. Pressey, B. F. Skinner a N. A. Crowder.

a poté se, s ohledem na zaměření práce, zaměřím na způsoby a možnosti vyhledávání informací či dokumentů pro výuku.

1.1.1 Historie internetu

Podoba internetu, který známe dnes, se zrodila na začátku 90. let 20. století. Jeho historie však sahá až do 60. let minulého století. První předchůdce Internetu byl vytvořen v roce 1969 institucí Advanced Research Project Agency (ARPA) pod záštitou ministerstva obrany USA. Síť byla nazvána ARPANET a zpočátku byla tvořena počítači na čtyřech univerzitách: UCLA (University of California Los Angeles), SRI (Stanford Research Institute), UCSB (University of California Santa Barbara) a University of Utah. V roce 1971 měl ARPANET patnáct uzlů, o rok později třicet sedm. V roce 1973 získala síť i mezinárodní charakter, neboť se k ní připojily britská University College London a norský seismologický ústav NORSAR.

Ve druhém roce provozu síť uživatelé ARPANETu postupně přeměnili síť pro sdílení výpočetních zdrojů na federálně dotovaný elektronický poštovní úřad. Hlavním provozem na ARPANETu nebylo vzdálené počítání, nýbrž výměna informací a osobních zpráv.

Původním ARPA-protokolem pro komunikaci byl NCP (Network Control Protocol), který byl později začal být nahrazován propracovanějším protokolem TCP/IP skládající se ze dvou skupin. První skupinu tvoří TCP (Transmission Control Protocol), který převádí zprávy nejprve do sekvence paketů (bloků dat), aby je poté opět sestavil do původních zpráv na cílovém uzlu sítě. Skupina IP (Internet Protocol) obhospodařuje adresování, a to takovým způsobem, aby pakety mohly být směrovány nejen přes řadu uzlů, ale dokonce i přes řadu sítí pracujících s různými komunikačními protokoly (Bartošek, 1995, s. 10-13). Protokoly TCP/IP tak daly vzniknout „síti sítí“, které se začalo říkat internet.

V roce 1983 se od ARPANETu oddělila vojenská síť MILNET. Od počátku tohoto roku došlo k definitivnímu nahrazení protokolu NCP protokoly TCP/IP. S nástupem lokálních sítí (např. Ethernet) se ARPANET stále častěji stával pouze pátevní sítí pro přenos. I tuto jeho funkci však postupně přebrala NSFNET (National Science Foundation Network) a v březnu 1990 přišel konec ARPANETu.

Za masovým rozšířením internetu stál vznik služby WWW (World Wide Web), ke kterému došlo v ženevském Centru jaderného výzkumu CERN v roce 1989. Služba byla původně určena pro sdílení informací mezi výzkumníky. Vynálezci WWW, Tim Berners-Lee a Robert Cailliau, použili známý princip hypertextu – souboru textů navzájem propojených odkazy – a přidali k tomu komunikační protokol nazvaný HTTP (Hyper-Text Transfer Protocol). Dne 6. srpna 1991 byly na adrese <http://info.cern.ch/> spuštěny první webové stránky. Další významný okamžik v rozvoji celosvětového webu pak nastal v dubnu 1993, kdy CERN dal k dispozici webové technologie pro volné užívání bez omezení a licenčních poplatků.

Historie internetu v České republice, resp. bývalém Československu se začala psát 13. února 1992⁷ na pražském ČVUT, kde se konal akt formálního připojení země k internetu.

V roce 1993 vznikl projekt CESNET (Czech Educational and Scientific Network), který byl koncipován jako akademická páteří síť s cílem poskytnout připojení k internetu vysokým školám. Rozvoj služeb internetu pro širokou veřejnost v rámci ČR začal v roce 1995, kdy CESNET začal část své konektivity poskytovat i jiným uživatelům. Získané finanční prostředky umožnily další rozvoj CESNETu. Provozovatel CESNETu (výpočetní centrum ČVUT) posléze získal od českého telekomunikačního úřadu povolení k poskytování neveřejných datových komunikačních služeb na komerční bázi a tím se stal komerčním poskytovatelem internetu. Zrušení monopolu firmy Eurotel pro poskytování datových služeb umožnilo vznik dalším komerčním poskytovatelům připojení k internetu a tím došlo k velkému rozvoji českého internetu (Peterka, 2011).

V letech 1995 a 1996 začíná společně s rozvíjející se komercionalizací Internetu v Čechách i bouřlivý rozvoj. V roce 1995 na Invexu připojují BVV (veletrhy Brno) celou veletržní síť InvexNet – k internetu linkou 64 kbit/s, je možné připojení každého stánku k internetu. Ivo Lukačovič v roce 1996 spouští Seznam jako první katalogový vyhledávací server v ČR.

Na podzim roku 1998 se dostaly na veřejnost zprávy o plánovaném zdražení telefonních poplatků, což znamenalo i velké zdražení komutovaného připojení k

⁷ První „neoficiální“ pokusy o připojení tehdejšího Československa k internetu probíhaly již na podzim 1991. Linka vedla z pražského ČVUT do internetového uzlu v Linci.

Internetu. V důsledku těchto událostí následovala v polovině listopadu mohutná protestní akce⁸, která za široké podpory sdělovacích prostředků navždy ovlivnila historii českého Internetu. Speciální tarif Internet 99 nepodařilo zavést k plánovanému datu 1. 1. 1999, nicméně o sedmnáct dní později SPT Telecom zveřejnil Obchodní podmínky služby Internet 99 a další navazující dokumenty. Ve středu, 17. 11. 1999 oznámil SPT Telecom definitivní podobu nového tarifu Internet 2000. Tím se začaly psát novodobé dějiny Internetu v Česku (Kodýtek, 2006).

1.1.2 Využití internetu ve vzdělávání jako zdroje informací

Díky snadnosti publikování informací a dokumentů na internetu dochází k jejich obrovskému nárůstu v tomto rozsáhlém informačním prostoru. V dnešní době je tak možné pro de facto jakékoli téma nalézt aktuální informace vhodné pro výuku. Určitým problémem pak může být vyhodnocování kvality a použitelnosti informací zveřejněných na internetu. V této souvislosti je nutné si uvědomit následující (srov. Boldiš, 2003, Šedinová et al., 2007, Nedomová et al., 2007, Hořínková-Kouřilová et al., 2007):

- výběr zveřejněných informací není nikým odborně editován a kontrolován,
- mnoho dokumentů neobsahuje jméno autora, je-li uvedeno autorovo jméno, jen zřídka bývá připojena informace o jeho odborné způsobilosti a účel za jakým byla informace zveřejněna,
- problémem bývá datování dokumentu (datum chybí; pokud text časový údaj obsahuje, nemusí být zřejmé, zda je to datum zveřejnění dokumentu),
- je těžké určit, jedná-li se o informaci původní nebo převzatou,
- elektronické publikování ztěžuje rozlišování skutečných seriózních informací od reklamních textů.

Při hledání věrohodných informací je důležité se zaměřit na následující charakteristiky (Šedinová, et al., 2007, s. 6-7):

- kdo je autorem obsahu,

⁸ Jednalo se o akci s názvem Bojkot SPT Telecom.

- jakou má autor kvalifikaci, odbornou erudovanost ve vztahu k popisovanému tématu,
- jsou-li prezentované informace přesné, objektivní, přiměřené,
- je-li www stránka po obsahové stránce srovnatelná s jinými stránkami zabývajícími se podobným tématem,
- jaký je styl jazyka,
- jsou-li k dispozici reference, odkazy na www stránku nebo autora informací,
- datum publikování a poslední aktualizace www stránky,
- obsahuje-li www stránka funkční odkazy,
- účel textu, cílový uživatel, uvedení důvodů pro zveřejnění.

Jak již bylo uvedeno, internet nabízí nepřeberné množství informací. Pro smysluplné vyhledávání vhodných informací je nezbytné znát všechny možnosti vyhledávání na internetu.

Z hlediska dostupnosti informačních zdrojů rozlišujeme (Hořínková-Kouřilová, et al. 2007, s. 4):

a) informační zdroje dostupné přímo (jde o zdroje, které mají zpravidla veřejný charakter, přístup k nim je bezplatný a lze je lokalizovat pomocí různých vyhledávacích služeb),

b) informační zdroje přístupné zprostředkovaně (zde jde především o profesionální a komerční databázová centra, přičemž internet je v tomto případě použit jako metodu přístupu, pro přístup se obvykle používá služba WWW⁹).

K tomu, abychom získali přístup k informačním zdrojům dostupným přímo či zprostředkovaně, lze použít následující základní vyhledávací nástroje:

- vyhledávací stroje
- předmětové katalogy
- metavyhledávače
- virtuální knihovny

⁹ WWW je služba pro sdílení informací textového charakteru s využitím hypertextového principu, kdy lineárně psané texty jsou rozděleny na menší části (uzly) jako např. dokumenty nebo stránky a tyto uzly jsou pak navzájem propojeny vazbami (odkazy).

Každý z výše uvedených vyhledávacích nástrojů má své výhody i nevýhody – záleží na tom, jaké informace uživatel požaduje a co od vyhledávání očekává. Výše vyjmenované možnosti vyhledávání lze navíc různě kombinovat za účelem dosažení efektivních výsledků.

Vyhledávací stroje¹⁰ slouží pro lokalizaci informací na internetu a lze je definovat jako systémy, které na základě klíčového slova naformulovaného uživatelem hledají v databázi nebo v indexu¹¹ a uživateli poté oznámí výsledek hledání. Z jednoho nebo více vyhledávacích výrazů je pak složen dotaz (query), který reprezentuje úplný vyhledávací požadavek. Dokument, který vyhovuje zadanému dotazu, se označuje jako hit. Úspěšný dotaz vede k jednomu nebo více hitům (Šedinová, et al., 2007, s. 5).

Služeb vyhledávacích strojů využíváme zejména v případech, kdy máme konkrétní představu, co potřebujeme nalézt či chceme vyhledat velký počet stránek věnovaných danému tématu. Základním nedostatkem vyhledávacích strojů je skutečnost, že ne vždy nám výsledky vyhledávání přinesou relevantní či kvalitní odkazy.

K vyhledávacím strojům patří např.:

- Google (<http://www.google.com>)
- Lycos (<http://www.lycos.com>)
- Alta Vista (<http://www.av.com>)
- Excite (<http://www.excite.com>)
- Fast (<http://www.alltheweb.com>)
- Jyxo (<http://www.jyxo.cz>)
- Morfeo (<http://www.morfeo.centrum.cz>)

Předmětové katalogy jsou budovány ručně na hierarchickém principu, a tudíž pokrývají menší část webového prostoru než vyhledávací stroje. Informace jsou organizovány od nejvšeobecnějších až po konkrétní webové stránky.

¹⁰ Poslední dobou se vyhledávací stroje transformují do webových portálů, které lze charakterizovat jako často navštěvovaný server nabízející svým uživatelům komplexní služby.

¹¹ Index je charakterizován jako seznam klíčových slov, přičemž ke každému z nich je přiřazen seznam WWW dokumentů, ve kterých se příslušné slovo vyskytuje.

Předmětové katalogy je vhodné použít v případě, kdy chceme prozkoumat široké téma a nemáme představu o tom, co přesně hledáme, příp. se chceme dostat k nejznámějším a nejvíce navštěvovaným informacím na dané téma. Vhodné jsou také při vyhledávání informací o firmách a produktech a v neposlední řadě také, když se chceme vyhnout dokumentům s nízkou kvalitou obsahu. K nevýhodám předmětových katalogů patří, vyjma omezeného rozsahu, také časově náročnost při procházení katalogů, platnost odkazů (mnohé jsou přemísťovány či dokonce rušeny) a určitá subjektivita při hodnocení a zařazování zdrojů.

Mezi předmětové katalogy řadíme např.:

- Yahoo (<http://www.yahoo.com>)
- Open Directory (<http://dmoz.org>)
- Galaxy (<http://www.yahoo.com>)
- Seznam (<http://www.seznam.cz>)
- Centrum (<http://www.centrum.cz>)
- Atlas (<http://www.atlas.cz>)

Metavyhledávače představují systémy, které rozesílají uživatelský dotaz do několika heterogenních zdrojů, kdy každý z těchto zdrojů má svůj vlastní vyhledávací systém. Poté prezentují uživateli celkové výsledky vyhledávání. K přednostem metavyhledávače patří zejména to, že uživatelé se pro přístup k vyhledávacím systémům potřebují naučit pracovat pouze s jedním rozhraním. Metavyhledávací systémy přispívají k vyšší úplnosti vyhledávání. K nevýhodám můžeme přiřadit to, že uživatelé přicházejí o informace reklamního charakteru, kdy právě díky reklamě je řada populárních služeb zdarma. S nárůstem obliby metavyhledávačů může také docházet ke snížení jejich výkonnosti. Metavyhledávače také zpravidla limitují počet záznamů z vyhledávacího stroje (Sklenák, 2001, s. 325).

K metavyhledávačům například patří:

- Dogpile (<http://www.dogpile.com>)
- Metacrawler (<http://www.metacrawler.com>)
- Globalsearch (<http://www.globalsearch.cz>)

K dalším vyhledávacím nástrojům patří virtuální knihovny, které mají podobnou funkci a strukturu jako předmětové katalogy či vyhledávací stroje. Jedná se o databáze zaměřující se na odbornou literaturu, vědecké informace atd. Virtuální knihovny jsou tvořeny informačními odborníky, což zajišťuje kvalitu informací.

Mezi virtuální knihovny řadíme např.:

- Internet Public Library
- Scirus

Všechny výše zmíněné vyhledávací služby indexují webový prostor na základě statických stránek, které jsou propojené prostřednictvím spojení s dalšími stránkami. Jedná se o tzv. povrchový web, který však netvoří celý internet. Vedle něj existuje také neviditelný web neboli hluboký web. Jedná se o oblast dokumentů, které jsou běžnými vyhledávacími stroji obtížně vyhledatelné, tj. jsou pro ně neviditelné (Hořínková-Kouřilová a spol., 2007, s. 11).

V rámci neviditelného webu nalezneme především:

- informace uložené v databázích,
- specializované vyhledávače,
- dokumenty v jiných formátech než HTML (v těchto formátech se často publikují výzkumné zprávy a studie, příspěvky z konferencí, oficiální zprávy a další významné dokumenty),
- stránky tzv. samotáři, na které není odkaz a z kterých není odkaz,
- dynamicky generované stránky (po základní interakci s uživatelem) – např. katalogy knihoven, kalkulátory,
- stránky chráněné heslem.

Vyhledávání neviditelného webu umožňují specializované vyhledávací služby:

- CompletePlanet (<http://www.completeplanet.com>)
- InvisibleWeb (<http://www.invisible.com>)
- DirectSearch (<http://www.freepint.com/gary/direct.htm>)

Výše uvedený výčet vyhledávacích nástrojů není a ani nemůže být, s ohledem na jejich dynamický vývoj, vyčerpávající. Z principu není ani možné, aby existoval

vyhledávací nástroj, který by uměl prohledávat úplně všechny informace na webu (Šedinová, et al., 2007, s. 5). Cílem této kapitoly bylo představit základní vyhledávací nástroje na internetu, které mohou sloužit lektorům jako významný pomocník při vyhledávání informací pro výuku.

1.2 Možnosti e-learningu jako zdroje informací

Využívání e-learningu¹² v České republice jako nástroje rozvoje lidských zdrojů je celkem běžné v prostředí velkých firem¹³. V rámci malých a středních podniků je e-learning stále vnímán jako nový prvek, i když v poslední době je zaznamenán rostoucí zájem o jeho využití (Egerová, 2010, s. 62).

Podstatou e-learningu je pedagogický, resp. andragogický proces spojený s informačními a komunikačními technologiemi, který využíváme ve formálním, neformálním vzdělávání a i v neformálním učení se (Eger, 2012, s. 7). Ve spojitosti se vzdělávacím procesem je důležité si uvědomit jeho nejdůležitější aspekt, a to dosažení vzdělávacích cílů. Výše uvedený autor dále v této souvislosti zmiňuje, že ne vše, co je spojeno s digitálními technologiemi lze označit za e-learning. Proto předávání dat či informací bez didaktického zpracování není možné považovat za e-learning.

S rychlým rozvojem technologií vznikají z klasických forem e-learningu¹⁴ formy nové, resp. jejich varianty, využívající nástroje, které usnadňují tvorbu a sdílení informací či komunikaci mezi studujícími a lektorem. Mezi takové typy e-learningu je možné zařadit např. webináře, webcast, weblogy, wiki systémy, m-learning apod. Uvedený stručný výčet ilustruje šíři e-learningu, který se vyvinul z původních forem.

¹² E-learning vymezují jako vzdělávací proces spojený s informačními a komunikačními technologiemi (Eger, 2012, s. 7).

¹³ Velký podnik (firmu) vymezují jako podnik s počtem zaměstnanců převyšující 250 osob (srov. Příloha I nařízení Komise (ES) č. 800/2008 ze dne 6.8.2008).

¹⁴ Ke klasickým formám e-learningu patří CBT (Computer-based Training – vzdělávání s počítačem a softwarem, bez použití sítě), WBT (Web-based Training – e-learning spojený s počítačem a sítí) a on-line learning – podporovaný počítačem, sítí a speciálním softwarem – LMS (Learning Management System).

V následujícím textu nejprve stručně nastíním historii e-learningu a poté, s ohledem na zaměření rigorózní práce, se budu věnovat novým formám e-learningu představující tzv. otevřené sdílené zdroje, které mohou být využívány jak lektory při přípravě na výuku, tak i účastníky vzdělávání při vyhledávání potřebných informací.

1.2.1 Historie e-learningu

Cesta k tradiční podobě e-learningu se začala odvíjet s příchodem vyučovacích strojů¹⁵, které koncem 60. let 20. století obsahovaly softwarové aplikace založené na Skinnerově teorii programovaného učení (Barešová 2011, s. 25). Autorka dále uvádí, že v oblasti školství došlo, ve druhé polovině 80. let 20. století v souladu s celosvětovým vývojem kybernetiky směrem k umělé inteligenci, k pokusu o zdokonalení vyučovacích automatů. Za pomoci počítače jako učícího a zkoušejícího stroje byly prověřovány teorie, podle kterých měl počítač učitele částečně nahradit.

V 90. letech začalo ve světě několik (převážně univerzitních) vědeckých týmů vyvíjet inteligentní výukové systémy ITS (Intelligent Tutoring Systems), které měly za cíl vytvářet aplikace s dlouhodobou kontrolou nad výukovým procesem. Systémy v sobě spojovaly výklad učiva, procvičování probrané látky a testy. Dokázaly využívat grafiku, animace, zvuk a byly schopny v sobě integrovat i zcela nezávislé programy. Postupem času se k testu přidával výklad látky a procvičování, přičemž se z těchto prvků sestavovaly jednotlivé lekce a následně pak celé kurzy. Postup studentů byl individualizován a řídil se jejich výsledky. To ale znamenalo, že počítač musel předvídat všechny možné reakce studenta a situace, do kterých se studující mohl během práce dostat. K dalším důležitým pokrokům na poli technologie byl vznik off-line nosičů typu CD a DVD-ROM, díky kterým bylo možné ukládat velké množství dat na relativně malá a zároveň přenositelná média (Klement et al., 2012, s. 39).

Dějiny „skutečného“ e-learningu začaly psát teprve po roce 1993, navzdory skutečnosti, že pojem e-learning vznikl až v roce 1999, společně s rozvojem webu. Zpočátku se samozřejmě jednalo pouze o statické stránky, na kterých byly umístěny studijní materiály a komunikace s vyučujícím neprobíhala vůbec nebo pouze

¹⁵ Vyučovací stroje byly původně speciální mechanické a elektronkové strojky.

prostřednictvím e-mailu. Postupem času začaly vznikat propracovanější kurzy, které, umožňovaly lepší spolupráci, kontakt s vyučujícími i zpětnou vazbu. Navíc tím, že internetové kurzy se dají snadno aktualizovat, mohl jít obsah s dobou a stávat se víc a víc multimediálním (Vaněček, 2011, s. 25).

Výše uvedený autor v této souvislosti poukazuje na určité problémy, které byly v tomto období spojené s tvorbou e-learningových kurzů. Zmiňuje především znalosti programování webových stránek a dále pak absenci jakýchkoli pravidel pro tvorbu takovýchto kurzů, které by umožňovaly přenos jednotlivých materiálů. Tyto nedostatky byly odstraněny až s příchodem takzvaných LMS (Learning Management Systems).

Vznik e-learningu ve smyslu LMS je datován do roku 1999. Tento systém umožňuje distribuci kurzů prostřednictvím webu se svým charakteristickým pojetím vzdělávání „anywhere and anytime“ (Eger, 2012, s. 9). Počáteční nadšení z využívání LMS v rámci vzdělávání v organizaci, bylo vystřídáno určitým rozčarováním, které pramenilo, jak uvádí Eger (2012, s. 10) jednak z toho, že jednotlivé LMS ne vždy vyhovovaly potřebám organizace a navíc kvalitní LMS nezaručoval kvalitní vzdělávací obsah. Svoji roli zde sehrálo i nekvalifikované vedení kurzů, kdy byly upřednostňovány technologické aspekty před pedagogickými principy. Veliký význam pro budoucnost e-learningu po roce 2000 mělo vylepšování LMS¹⁶, rozvoj hardware, software a internetu.

V roce 2002 dochází k pokusu o masivní podporu e-learningu i na úrovni Evropské unie, prostřednictvím akčního plánu eEurope, který vznikl jako jeden z důležitých výstupů Lisabonského summitu. Akcent byl kladen především na oblast „Výchova a vzdělávání pro život a práci ve společnosti založené na znalostech“. V této souvislosti vznikla iniciativa Elektronické učení (Barešová, 2011, s. 109). Autorka dále poukazuje na nekoordinovaný rozvoj různých, většinou málo životaschopných, projektů, u kterých e-learning, i přes veškeré snahy, proces vzdělávání nezměnil. Společnost na e-learning tehdy ještě nebyla připravena. Vývoj e-learningu však dále pokračoval. Testováním a zkušenostmi z praxe bylo zjištěno, že síla e-learningu spočívá v jeho kombinaci s prezenčním vzděláváním. Tak vznikl tzv. blended learning, který se začal uplatňovat jak ve sféře akademické, tak

¹⁶ Ve Velké Británii se používá výraz MLE – Managed Learning Environment (Kopecký, 2006, s. 25).

i podnikové. Dynamický vývoj e-learningu pokračuje de facto neustále, kdy rychlý rozvoj technologií přináší nové formy e-learningu či jejich varianty¹⁷.

1.2.2 Technologické formy e-learningu jako nástroje pro vytváření a sdílení informací

V následujícím textu se budu zabývat těmi typy e-learningu, které svými možnostmi výrazným způsobem přispívají k vytváření a sdílení znalostí. S ohledem na skutečnost, že rychlý vývoj v oblasti technologií přináší stále nové formy e-learningu, příp. jejich variant, není a ani nemůže být jejich výčet vyčerpávající.

K novým typům e-learningu, které jsou svoji podstatou vhodné jako zdroj informací pro přípravu na výuku, například patří:

- Webcast
- Podcast
- Digitální knihovny
- Odborné blogy
- Wiki systémy

Nyní ve stručnosti představím výše uvedené pojmy z pohledu jejich využití jako informačních zdrojů.

Webcast¹⁸ je video přehrávané prostřednictvím webu. Média mohou být přenášena naživo nebo na vyžádání, to znamená, že uživatel si může přehrát obsah kdykoliv. Tyto nástroje se používají pro tři účely: přenos obsahu, zapojení účastníků vzdělávání a kontrola vývoje výuky. Významným přínosem webcastů je

¹⁷ V této souvislosti lze zmínit především nově nastupující oblast m-learningu. Tento termín, odvozený od anglického výrazu „mobile learning“, označuje mobilní vzdělávání. Označuje jakoukoli formu vzdělávání, ke které dochází za pomoci mobilních komunikačních prostředků, kterými jsou „chytré“ mobilní telefony, tablety, e-book čtečky a multimediální přehrávače s připojením na internet (Tokár, 2012, s. 10).

¹⁸ Termín „webcast“ se poprvé objevuje ve vědeckofantastické novele Daniela Keyse z 80. let *The Armageddon Blues*, kde popisuje novou společnost DataWeb „webcasting“. V této době byl webcasting stále pouze jen nápad. Brian Raila z GTE Laboratories na konferenci s názvem „IterTainment ’89“ v New Yorku Brian Raila poprvé popsal technologii streaming médií, která posunula webcasting výrazným směrem k realitě (Thomson et al., 2009).

možnost archivace výukové hodiny na webových stránkách. Stejný princip archivace lze aplikovat i u podcastů – zvukových záznamů přenášených prostřednictvím internetu.

Podcast¹⁹ označuje jednak zvukové záznamy nebo videozáznamy, které autor podcastu umísťuje na internet v podobě souborů (ve formátu MP3, MP4), na které odkazuje na webových stránkách. Dále se podcast používá pro ucelenou sadu těchto souborů, kterým je společné určité téma. Pro šíření podcastů se využívá tzv. RSS kanálů (Really Simple Syndication). Ke čtení těchto kanálů se používá software nazývaný RSS reader (Valová, Jančář, 2010).

Digitální knihovny²⁰ patří k nástrojům umožňujícím šíření strukturované připravené informace jako podklad pro znalostní základnu (Eger, 2012, s. 16). U digitálních knihoven existuje, na rozdíl od webu, řízení vstupu dat do systému, dále jsou zaměřeny na konkrétní skupinu uživatelů a také „trvanlivost“ dokumentů je delší než těch, které jsou k dispozici na webu. V neposlední řadě velikou předností digitálních knihoven je sledování kvality dokumentů.

Odborné blogy (weblogy) lze charakterizovat jako pravidelně aktualizované internetové stránky, na kterých autor (či spříznění autoři) publikují své názory, postřehy, odkazy na jiné internetové stránky apod. (Kopecký, 2006, s. 32). Důležitou vlastností weblogů je sdílení informačních obsahů, včetně novinek, zpráv, námětů apod. Další výhodou je fakt, že weblogy lze využívat jak na vlastním, tak i cizím serveru.

Wiki²¹ systémy označují webové stránky, které umožňují uživatelům přidávat obsah a současně jej uživatelé sami mohou měnit. Wiki se takto odlišují od blogů, jejichž autorem je obvykle jednatel, a návštěvníkům dovolují pouze k originálnímu obsahu vytvořenému jejich autorem přidávat komentáře, nikoliv jej modifikovat.

Wiki umožňuje vytvářet dokumenty kolektivně pomocí jednoduchého značkovacího jazyka za použití webového prohlížeče. V přeneseném smyslu se

¹⁹ Slovo podcast vzniklo spojením názvu přehrávače iPod (Pod=personal on demand) s anglickým broadcasting) vysílání (Zandl, 2005).

²⁰ Existuje celá řada definic digitálních knihoven v závislosti na prostředí, ze kterého pochází. Obecně rozlišujeme chápání digitálních knihoven z počítačového prostředí a prostředí knihoven (srov. Bartošek, 2004).

²¹ Název „wiki wiki“ pochází z havajštiny a znamená „rychlý“, resp. „velmi rychlý“.

jako wiki označuje software, který takové weby vytváří. K nejznámějším wiki systémům patří otevřená encyklopedie Wikipedia. K dalším wiki projektům patří komunitní, školní, tematické či odborné systémy.

Úprava obsahu tzv. wiki-stránek libovolným internetovým uživatelem nutně vede k úvahám o míře důvěryhodnosti a kvalitě svého obsahu. Například v případě Wikipedie existují základní pravidla: nezaujatý úhel pohledu, žádný původní výzkum, ověřitelnost a svobodný obsah (srov. Kadlec, 2007).

Autor dále uvádí, že pokud některý (nejčastěji neregistrovaný či nový) uživatel přidá do Wikipedie nezděrované či přímo na první pohled podezřelé informace, ostatní uživatelé se zpravidla pokusí tyto údaje doplnit či reformulovat tak, aby splňovaly zmíněná pravidla. Pokud k tomu nemají dostatek informací (nebo času), ale mají dojem, že lze editaci vhodně upravit, označí článek jednou ze specializovaných šablon, která ostatní čtenáře upozorňuje, že příslušný článek je třeba brát s rezervou. Nezděrované informace může libovolný uživatel smazat, je povinností vkladatele doplnit potřebné zdroje. Otázkou je také zůstává odborná přesnost předkládaných informací, jelikož pro editaci článků není vyžadováno jakékoli vzdělání, ani nejsou editace kontrolovány odbornými recenzenty. I tento problém se na Wikipedii ponechává na samovolném řešení prostřednictvím wikiprocesu – opravy jiným uživatelem či označením příslušného článku šablonou, která na problém upozorní ostatní čtenáře.

Závěrem bych chtěl poukázat na trend v oblasti kolaborativních nástrojů, tzv. vnitropodnikové sociální sítě (např. Yammer či Jive), které představují velice efektivní nástroj komunikace a vytváření a sdílení znalostí. Podnikové sociální sítě přitom mohou být různého druhu. Zatímco obvykle jsou chápány jako uzavřené formy, lze k nim přistupovat také odlišným způsobem. Propojením sociálních sítí podniků působících ve stejném či podobném odvětví je možné otevřít nové možnosti pro komunikaci a výměnu poznatků. Tímto směrem se vydává například LinkedIn²², který kromě osobní vizitky umožňuje členství v řadě skupin či projektů.

²² LinkedIn je sociální síť orientovaná na profesní kontakty. Založena byla v roce 2002 a spuštěna v květnu roku 2003. Jejím hlavním cílem je „professional networking“, tedy kontakty mezi profesionály (Handl, 2009).

V předcházejících dvou kapitolách jsem se pokusil přehledným způsobem popsat základní technologické nástroje internetu a e-learningu a jejich možné využití jako zdroje informací ve vzdělávání. Tyto informační zdroje jsou k dispozici jak účastníkům vzdělávání, tak i lektorům, kteří je mohou využívat při přípravě na výuku.

Výše uvedené technologické nástroje neslouží pouze jako zdroj informací, ale mají celou řadu dalších možností uplatnění ve vzdělávání. Internet, jak uvádí Brdička (2003, s. 35), poskytuje možnost vzájemné komunikace a to prostřednictvím elektronické pošty, pro získání kontaktu s jinými lidmi, kteří mohou být zdrojem poučení – např. špičkoví vědci. Autor dále spatřuje přínos internetu v podobě profesionální asistenční služby nabízené učitelům, která kromě nabídky nových informací musí též šetřit čas vzdělavatelů.

Obdobnou roli pomocníka poskytuje internet také účastníkům vzdělávání v podobě zdrojů informací doporučených v rámci určité vzdělávací akce či univerzálních, mezi které patří internetové encyklopedie, databáze, archivy, muzea apod. (Brdička, 2003, s. 40). V neposlední řadě nachází internet uplatnění, podle Brdičky (2003) i oblasti distančního vzdělávání²³, na kterém se významnou měrou také podílí e-learning (Zlámalová, 2006, s. 11).

Využití e-learningu jako zdroje informací představuje pouze jednu z možností jeho uplatnění. E-learning je především vzdělávací proces spojovaný s ICT (srov. Eger, 2012) a v rámci vzdělávání dospělých nachází široké uplatnění jak ve formálním vzdělávání, tak na poli vzdělávání v organizaci (např. zákonná školení, rozšiřování kvalifikace apod.). V této souvislosti je potřeba zmínit skutečnost, že rychlý rozvoj technologií přináší také nové formy e-learningu či jejich varianty (viz kapitola 1.2), které jsou využívány primárně pro vzdělávání, ale

²³ Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou pomůckou distančního studia je e-learning (Zlámalová, 2006, s. 11).

mohou také sloužit jako zdroj informací jak pro lektory, tak i účastníky vzdělávání (viz kapitola 1.2.2).

Vstup ICT jako zdroje informací s sebou přináší určité změny v tradičním pojetí role lektora, nové nároky na kompetence lektorů a v neposlední řadě posun v pojetí sebereflexe lektorské práce vycházející ze zpětné vazby účastníků vzdělávání. Touto problematikou se budu zabývat v následující kapitole.

2 Lektori vzdělávání v organizaci

V České republice lze v oblasti vzdělávání dospělých rozdělit profesi lektora²⁴ do čtyř základních skupin (Mužík, 2011, s. 218):

1. Lektori podnikatelé (osoby samostatně výdělečně činné – OSVČ) pracující na základě živnostenského oprávnění. Tyto osoby vyvíjí lektorskou činnost jako hlavní či vedlejší zdroj svých příjmů.
2. Lektori zaměstnanci, jejich pracovní činnost je z větší části orientovaná na výuku a trénink pracovníků ve vzdělávacích institucích, v organizacích i mimo ně.
3. Manažeři a specialisté, kteří vzdělávací činnost provádějí jako součást své profesní náplně nebo vedle ní. Zajišťují činnost hlavně interním způsobem.
4. Lektori – členové či pracovníci organizací v neziskové sféře rozvíjející veřejně prospěšnou činnost na dobrovolnickém principu.

Další členění lektorské profese nabízí např. Barták (2008, s. 117), který rozlišuje mezi lektory interními a externími působícími v rámci vzdělávání v organizaci²⁵. Podle autora je interním lektorem zaměstnanec firmy, která vzdělávání organizuje. Pro interního lektora je pak výhodou znalost podniku, vzdělávacích obsahů či účastníků vzdělávání. Z pohledu firmy se jako výhoda jeví především vynaložení nižších nákladů na vzdělávání.

Externím lektorem se rozumí pracovník z jiné, převážně vzdělávací organizace, nebo osoba samostatně výdělečně činná zabývající se vzděláváním dospělých. Takováto osoba bývá přizvána v případech, kdy firma nemá vlastního odborníka na školenou problematiku či potřebuje rozšířit lektorský stav.

Skupina lektorů, kteří se podílejí na vzdělávání v organizaci, není systematicky sledována. Na základě výsledků šetření Českého statistického úřadu

²⁴ Lektor ve vzdělávání dospělých je „již ustáleným pojmem, jde v zásadě o učitele dospělých“ (Mužík, 2011, s. 217). Mužík, s ohledem na rozmanitost vzdělávací činnosti v této oblasti, uvádí další pojmy jako např. konzultant, kouč, mentor, moderátor, tutor či instruktor. Uvedená pojmenování nám však indikují určitou lektorskou specializaci na konkrétní profesní problematiku, resp. metodu vzdělávání.

²⁵ Autor používá termín firemní vzdělávání (analogicky podnikové vzdělávání).

CVTS²⁶ 4 (Continuing Vocational Training Survey) je však možné získat určitou představu o jejich působení v rámci vzdělávacích aktivit organizovaných v organizaci.

Významným výstupem šetření CVTS 4 je tendence firem zajišťovat vzdělávání zaměstnanců vlastními kapacitami před dříve uplatňovanou formou využívání kapacit externích vzdělávacích organizací. Je to přesně opačný trend, než který byl zaznamenán při porovnávání předchozích dvou šetření CVTS 3 a CVTS 2. Právě učiněný závěr lze nejlépe demonstrovat z hlediska vynaložených nákladů práce interních školitelů, které se zvýšily z 9 % na 17 %. Hlavním důvodem této změny ve strategii firem pro realizaci vzdělávání zaměstnanců, jsou neustále rostoucí ceny vzdělávacích aktivit zajišťovaných externími organizacemi.

Z výsledků šetření CVTS 4 dále vyplývá, že v rámci interního vzdělávání je pak 58 % vzdělávacích aktivit (další vzdělávání a zaškolování pracovníků) přímo závislé na lektorském působení, na rozdíl od ostatních sledovaných činností (rotace zaměstnaneckých osob, resp. výměny zaměstnanců s jinými organizacemi, účast na konferencích, studijní kroužky, samostudium apod.).

Na základě výše uvedených statistických údajů lze konstatovat, že interní vzdělávání zaměstnanců roste na významu a na jeho realizaci se stále zásadním způsobem podílejí lektori zaměstnanci a manažeři a specialisté.

2.1 Vzdělávání lektorů a možnosti jejich rozvoje

Certifikace lektorů ve vzdělávání dospělých v ČR v současné době nemá jednotný přístup a je rozdrobena do různých oblastí, kde vystupují různí poskytovatelé služeb jako např. Asociace institucí pro vzdělávání dospělých

²⁶ CVTS (Continuing Vocational Training Survey) se realizuje od roku 1994 již počtvrté (potřetí za účasti ČR). Poslední pod označením CVTS 4, vychází z Nařízení Komise (EU) č. 822/2010. Jedná se o výběrové šetření u zhruba deseti tisíc podniků a institucí s deseti a více zaměstnanci téměř všech odvětví ekonomiky ČR (výjimkou je zemědělství, myslivost, lesnictví, rybolov a chov ryb a dále veřejná správa a obrana, vzdělávání a zdravotní a sociální péče) za referenční rok 2010. Šetření bylo zaměřeno na vybrané podniky (ať již svým zaměstnancům odborné vzdělávání poskytují nebo neposkytují) s ohledem na předmět a způsob vzdělávacích aktivit, vzdělávací politiku, výdaje na vzdělávání, začlenění učňů do pracovního procesu apod.

(AIVD), Asociace trenérů a konzultantů managementu (ATKM) či občanské sdružení AISIS (Mužík, 2011, s. 232). V následujícím textu se s ohledem na zaměření méj rigórní práce zaměřím na přístupy ke vzdělávání interních lektorů²⁷ a možnosti jejich rozvoje.

V dřívějších letech bylo běžným požadavkem na zajištění vzdělávání interních lektorů vytvoření projektu, který zahrnoval tři moduly: vzdělávání dospělých, komunikační dovednosti a prezentační dovednosti (Zmeškal, 2012, s. 13). Navzdory relevantnosti a důležitosti těchto témat nebylo takto pojaté vzdělávání lektorů příliš systematické. Za systematický přístup ke vzdělávání interních lektorů Zmeškal považuje následující postup:

1. krok: Stanovení „rolí“ interních lektorů

- a. Lead lektor – určuje koncept vzdělávání, specifikuje oblast vzdělávání interními lektory, stanovuje nástroje analýzy úrovně dovedností před a po vzdělávacích aktivitách a určuje cíle vzdělávání.
- b. Senior lektor – připravuje podklady pro vzdělávací aktivity (plán, projekt a program vzdělávacích aktivit).
- c. Junior lektor – realizuje vlastní vzdělávací aktivity.

2. krok: Vzdělávací program pro interní lektory

- a. Základní vzdělávací program – lektoři podle své role absolvují základní moduly.
- b. Transfer znalostí do praxe – základní moduly poskytnou pouze základní znalosti, možnost vyzkoušet si dovednosti je nízká. Z tohoto důvodu je nezbytné připravit pro lektory program aktivit tak, aby mohli získávat zpětnou vazbu a sdílet zkušenosti za účelem trvalého rozvoje jejich dovedností.

3. krok: Systémový přístup ke vzdělávání

- a. Analýza vzdělávacích potřeb.
- b. Plán a projekt vzdělávacích aktivit.
- c. Realizace vzdělávacích aktivit.
- d. Hodnocení účinnosti vzdělávání.

²⁷ Termínem „interní lektor“ mám na mysli lektora zaměstnance či manažera a specialistu (srov. Mužík, 2011).

Výše uvedený autor shledává klíčovými v celém procesu vzdělávání a rozvoje interních lektorů především oblast měření dovedností, které lektoři trénují vlastní zaměstnance a rozvoj dovedností samotných interních lektorů.

Nástroji pro rozvoj interních lektorů se zabývá také Kopecká (2012, s. 14). Za klíčový faktor úspěchu autorka považuje především partnerský přístup k lektorům, jako jedincům, kteří jsou sami odpovědní za svůj rozvoj. Takovýto přístup vyžaduje rozvoj formou vyžádané podpory, nikoliv jako prostředek nařízený vedoucími pracovníky. Než přistoupíme k samotnému rozvoji interních lektorů, je nezbytné si uvědomit, jak upozorňuje Kopecká, že musíme pracovat s motivovanými jedinci, kteří chtějí na sobě pracovat. V případě, že si lektoři nutnost svého dalšího rozvoje neuvědomují, je nutné nejprve pracovat na jejich motivaci.

Rozvoj lektorů by neměl probíhat nahodile, ale měl by mít určitou strukturu. Na úvod je výhodné sestavit s lektorem rozvojový plán, který by měl zohledňovat rozličné potřeby příslušných lektorů. Ke správnému nastavení rozvojového plánu nám mohou pomoci zejména (Kopecká, 2012, s. 14):

- hospitace a následná zpětná vazba,
- videotrénink,
- networking – setkávání lektorů za účelem odborných diskusí na společná témata,
- vzájemné náslechy – vzájemné hospitace lektorů.

Rozvojové plány by měly pojmenovávat klíčové oblasti rozvoje a dohodnutý další postup v těchto rozvojových oblastech. Čím více bude lektor do tvorby takového plánu zapojen, tím je pravděpodobnější že plán splní.

2.2 Změna role lektora

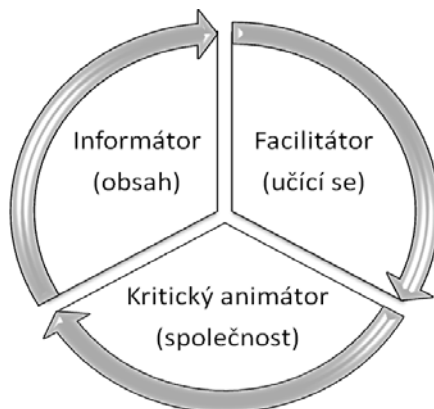
V souvislosti s rozvojem informačních a komunikačních technologií, především internetu, dochází ke změně tradiční role lektora jako informátora, zaměřeného především na obsah určité oblasti či tématu, směrem k facilitátorovi a ke kritickému animátorovi (Dvořáková, Langer, 2012, s. 6). Důležitou roli zde hraje také relativně snadná dostupnost digitálních informací jak pro účastníky

vzdělávání, tak i lektory (viz kapitola 2), kteří musí být schopni nejen posoudit a vybrat relevantní informace pro výuku, ale také adekvátně reagovat na digitální informace, které do výuky přinášejí účastníci vzdělávání.

Role facilitátora se zaměřuje na potřeby a zájmy účastníka, zároveň je spojena s podporováním sebe-řídícího učebního procesu dospělého. Hmelo-Silver a Barrows (2006, s. 24) dodávají, že facilitátor vede studenty výukovým procesem a podporuje je v samostatném uvažování. Klade účastníkům dotazy a snaží se je vést správným směrem. Pro facilitátora je klíčové neustále monitorovat diskuse účastníků a dle vhodnosti aplikovat příslušné strategie (např.: aktivní naslouchání či podporování účastníků vzdělávání k vytváření vlastních hypotéz, za účelem efektivního uvažování či používání otevřených otázek).

Kritický animátor se naopak soustředí na rozvíjení kritického myšlení u účastníků a podporuje reflexi studujících před pouhým analyzováním problémů (Brookfield in Tuijnman, s. 530).

Informátor se tedy zaměřuje především na předání určitého obsahu. Jedná se o odborníka na určitou oblast/téma, kdy tato tradiční role vzdělavatele se s nástupem ICT posouvá směrem k roli facilitátora, resp. kritického animátora (Dvořáková, Langer, 2012, s. 6).



Obrázek 1 Role vzdělavatele v současném světě (upraveno podle Dvořákové a Langer, 2012)

Dostupnost informací prostřednictvím informačních a komunikačních technologií se tedy promítá do požadavků na práci lektora. Role lektora nespočívá jen ve zprostředkování informací, které jsou dostupné v zásadě všude a všem, ale především o zajištění efektivního zacházení s nimi (Beneš, 2008, s. 93).

Obecně lze konstatovat určitý posun v lektorské práci od instrukcionizmu směrem ke konstruktivistickému vyučování a učení (Mužík, 2011, s. 229). Instrukcionismus je charakteristický postavením lektora jako experta, který předává poznatky a své zkušenosti. Účastníci vzdělávání přebírají informace a osvojují si je podle postupů a pravidel lektora. Konstruktivismus se vyznačuje důrazem na aktivní roli účastníka ve výuce, kdy řeší různé problémy. A právě zde je klíčová role průvodce, facilitátora.

Mužík dále poukazuje na skutečnost, že v současné době se zkoumání lektorské práce zaměřuje především na problematiku kompetencí lektorů, které jsou, s ohledem na využívání ICT jako zdroje informací, součástí následující kapitoly. Nejprve se budu věnovat lektorským kompetencím ve vztahu k práci s digitálními technologiemi a poté se zaměřím na lektorskou sebereflexi práce s ICT jako zdrojem informací, vycházející ze zpětné vazby od účastníků vzdělávání.

2.3 Kompetence lektora ve vztahu k ICT

V oblasti kompetencí²⁸ lektorů neexistuje mezi odbornou veřejností jednoznačná shoda na jednom univerzálním pojetí. Jasnému vymezení kompetencí brání rozmanitost lektorského prostředí, typy vedených kurzů, používané vzdělávací metody a typy vzdělávání dospělých, v jejichž rámci se lektor pohybuje (Svatošová, 2012, s. 41). Autorka dále poukazuje na velké rozdíly práce mezi lektory pracujícím ve formálním vzdělávání s dospělými a mezi lektory vzdělávání v organizaci, kdy zejména pro výuku v odborných kurzech jsou lektoři vybíráni „...spíše na základě svých technologických znalostí a méně na základě osobnostních a pedagogických předpokladů.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 117).

V rámci ČR je oblast lektorských kompetencí stanovena v Národní soustavě kvalifikací, legislativně zakotvené zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o

²⁸ Kompetenci definuji jako: „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za své rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve svém seznamu kvalifikací uvádí profesní kvalifikaci „Lektor dalšího vzdělávání“, která mimo jiné obsahuje výčet odborných způsobilostí včetně kritérií, kterými se tyto způsobilosti hodnotí a ověřují.

Vstup ICT do vzdělávání s sebou přináší zvýšené nároky na kompetence lektorů při práci s těmito moderními technologickými nástroji. Soubor těchto kompetencí můžeme v širším pojetí chápat jako ICT gramotnost²⁹, kterou lze definovat jako způsobilost vhodným způsobem používat digitální technologie, komunikační nástroje a/nebo počítačové sítě k řešení informačních problémů, kterým jedinec čelí v informační společnosti³⁰ (Neumajer, 2007, s. 36).

V této souvislosti stojí za zmínku komplexní pojetí ICT gramotnosti americkou organizací Educational Testing Service (ETS), která ve svém programu hodnocení ICT gramotnosti klade důraz na kognitivní a technické dovednosti v kombinaci se sociálními a etickými aspekty používání ICT. Tento způsob hodnocení ICT gramotnosti vychází z předpokladu, že lidské kognitivní dovednosti (jak přemýšlíme, řešíme problémy a učíme se) mají větší dopad na naši schopnost se správně orientovat v technologicky dominující společnosti, než pouhá znalost softwarových produktů či hardwarových prostředků. Společnost potřebuje jedince, kteří nejen umí informace vyhledat, ale také jsou schopni je analyzovat a posoudit tak, aby byli schopni si vytvořit ucelený názor (ETS, 2005).

Předpokladem ICT gramotnosti je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 147).

²⁹ Terminologie týkající se ICT gramotnosti je značně nejednotná. V anglicky psané literatuře se setkáme s pojmy digital competence, digital skills, digital literacy, media literacy, information literacy, e-literacy, e-skills, ICT literacy, computer literacy či technology literacy, přičemž všechny zmíněné pojmy odkazují ke schopnosti uživatele využívat informační a komunikační technologie pro práci s informacemi. Setkáme se i s pojmy internetová gramotnost, síťová gramotnost, technologická gramotnost, hyper-gramotnost apod. Tyto jsou však spíše konkrétními či specializovanými dovednostmi v rámci ICT gramotnosti (srov. Růžicková, 2010).

³⁰ Informační společnost vystihuje především skutečnost, že informace se stávají rozhodující komoditou, která je vytvářena, sdílena a vyměňována ve vyspělých oblastech zeměkoule, ale ve skutečnosti stále více v globálním, celoplanetárním měřítku. Definičním znakem pojmu informační společnost se stal převažující ekonomický význam tvorby a využívání informací (Musil, 2011).

Autoři dále upozorňují na nezbytnost důkladného pochopení povahy, úlohy ICT a jejích možností v každodenních situacích. Jedná se o:

- znalost základních počítačových aplikací, např. textové editory, tabulkové procesory, databáze, systémy ukládání a správy informací,
- pochopení možností a potenciálních rizik, jež internet a komunikace prostřednictvím elektronických médií (e-mailu, síťových nástrojů) přinášejí, pochopení problematiky platnosti a důvěryhodnosti dostupných informací,
- znalost právních a etických zásady, jež je třeba dodržovat při interaktivním využívání ICT.

Požadované dovednosti zahrnují:

- schopnost vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace a používat je kritickým a systematickým způsobem,
- hodnotit jejich důležitost a rozlišovat mezi reálnými a virtuálními informacemi, chápat vztahy,
- používat nástroje k vytváření, prezentaci a pochopení komplexních informací,
- získávat, vyhledávat a používat internetové služby,
- schopnost používat ICT k podpoře kritického myšlení, tvořivosti a inovacím,
- kritický a reflexivní postoj k dostupným informacím a odpovědné používání interaktivních médií,
- zájem o zapojení se do kolektivů a sítí pro kulturní, sociální nebo profesní účely.

Mezi základní „stavení kameny“ ICT gramotnosti patří schopnosti lektora jak ovládat běžně používané technické prostředky materiální povahy (hardware) i nemateriální povahy (software), tak i přijmout fakt, že nástup nových technologií změnil zásadním způsobem dostupnost informací, včetně způsobů, jak k nim přistupovat. V této souvislosti je pro lektory je důležité rozlišovat mezi obecnou

digitální kompetencí³¹ využívat ICT a didakticko-psychologickou schopností podporovat účastníky vzdělávání ve využívání ICT (Eger, 2012, s. 60).

Úroveň digitální kompetence lektora se odvíjí nejen od jeho schopnosti vybírat relevantní informace pro výuku, ale také jakým způsobem posuzuje a vyhodnocuje nové informace, které přicházejí do výuky ze strany účastníků vzdělávání. V této souvislosti se nabízí otázka, jakým způsobem lektoři reflektují vstup nových informací ze strany účastníků vzdělávání na svoji lektorskou práci. Touto problematikou se budu v teoretické rovině zabývat v následující kapitole.

2.4 Sebereflexe práce lektora

Sebereflexe je považována za důležitý prvek rozvoje jedince (Koubek in Havlíčková, 2011, s. 11). Jedná se o schopnost člověka:

- řídit sám sebe,
- umět své kroky interpretovat,
- být aktivní,
- analyzovat své počínání.

Podle výše uvedené autorky lze sebereflexi chápat jako proces, v jehož průběhu jedinec cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnou vazbu³² od svého okolí.

Hodnocení práce lektorů přísluší jak vzdělávací instituci, tak i účastníkům vzdělávání (Mužík, 2011, s. 262). Autor dále uvádí, že v rámci posuzování lektorské práce vzdělávací organizací by měl být kladen akcent na hospitace, jejichž předmětem může být hodnocení obsahu vyučovací jednotky, metodické stránky výuky či posouzení celkového vystupování lektora.

V praxi však velice často převažuje hodnocení lektorů účastníky vzdělávání a to především prostřednictvím různých písemných dotazníků, v nichž účastníci

³¹ Digitální kompetencí rozumím schopnost vyhledávat, vybírat, posuzovat a vyhodnocovat kvalitní online obsah (elearningeuropa.info).

³² Zpětnou vazbou rozumím informaci verbální povahy nebo jako projev chování člověka, jak působí na druhé, jak jej vnímají ostatní, aniž by byl při tom posuzován (na rozdíl od kritiky). Zpětná vazba znamená ukázat druhému i to, co dělá dobře, nejen to, co se mu nedaří (Havlíčková, 2011, s. 11).

vzdělávání obvykle hodnotí připravenost lektora na vzdělávací akci, schopnost vysvětlit problematiku, využití časového plánu, aplikace vizuálních prostředků apod. (Průcha, Veteška, 2012, s. 118). Tyto dotazníky bývají vyplňovány anonymně, a tudíž jsou subjektivní a mohou lektora hodnotit neadekvátně.

V rámci uvažování o sebereflexi lektora můžeme vycházet ze sebereflexe učitelů, pro které je „...nepochybně významná z hlediska vlastního hodnocení pedagogické činnosti a ovlivňuje následný pedagogický záměr, přípravu výuky a její realizaci. Má několik vrstev a podob. Jde o vnitřní dialog pomáhající učiteli uvědomit si své vlastní chování a jednání v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Spočívá v popisu dané situace, její analýzy a závěru, který vede k budoucímu zlepšování.“ (Polanová, 2011, s. 32).

V této souvislosti je možné považovat za základ učitelova uvažování o pedagogické realitě a jeho pedagogickém jednání, jeho vlastní pojetí výuky, které má následující funkce (Mareš, Slavík et al., 1996, s. 12-13):

- projektivní – co a jak chce učitel dělat,
- selektivní – co on sám pokládá za důležité a co za okrajové,
- motivační – co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu,
- regulační – jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje,
- konativní – o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná,
- hodnotící – jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další účastníky vzdělávacího procesu a co z toho vyvozuje,
- rezultativní – jakých výsledků dosahuje a naopak jaké výsledky leží mimo jeho dosah.

Proces sebereflexe je možné rozdělit do čtyř základních fází (Smyth In Švec, 2005, s. 79):

- popisná fáze – je zaměřena na vybavení si pedagogické situace,
- informující fáze – je zaměřena na detailnější rozbor pedagogické situace,
- konfrontační fáze – je fází interpretační, která pomáhá odhalit příčiny vzniku dané pedagogické situace a volby způsobu jejího řešení,
- fáze rekonstrukce řešení situace – směřuje k hledání efektivnějšího řešení pedagogické situace.

Pro všechny fáze J. Smyth navrhuje typy otázek pomáhajících účinně analyzovat a interpretovat pedagogické jevy.

Vstup ICT jako zdroje informací do vzdělávání s sebou přináší i nový náhled na možnosti lektorské sebereflexe svojí práce, který je v rámci odborného diskursu poněkud opomíjen³³.

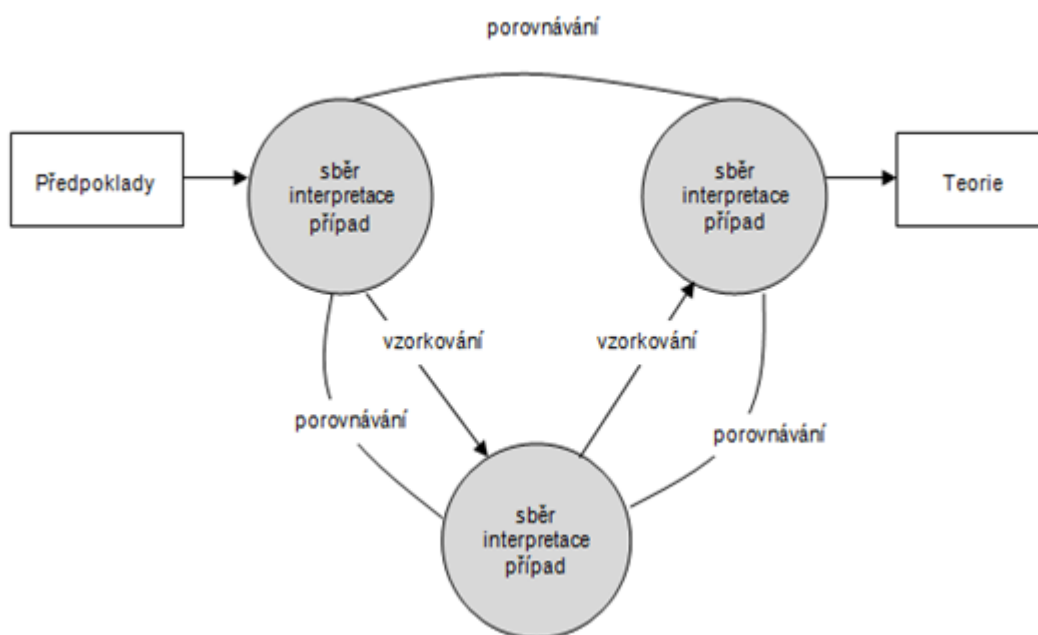
Cílem sebereflexe lektora by mělo být na základě získaných poznatků, pochopení minulé situace, zkvalitnění a inovace vlastní lektorské činnosti (Kyriacou, 1996). Digitální informace, které jsou v rámci výuky prezentovány, však pocházejí nejen od lektora, ale mohou pocházet i od účastníků vzdělávání. Po lektorech je poté požadováno, aby takovou informaci posoudili a vyhodnotili, zdali je relevantní s ohledem na obsah výuky či nikoliv.

Tyto „nové“ požadavky na lektory mohou mít i dopad na jejich vlastní vyhodnocování míry úspěšnosti dané vzdělávací akce, kdy si mohou klást otázky týkající se relevance a opětovného použití nové informace od účastníků či vlastní schopnosti adekvátně reagovat na situace, kdy jsou s těmito informacemi konfrontováni. Hledání odpovědí na výše uvedené otázky bude předmětem empirické části mojí práce.

³³ V rámci studia tuzemské i zahraniční literatury jsem nenašel žádnou publikaci, která by se tomuto tématu věnovala.

3 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které představuje stěžejní část mé rigorózní práce, probíhalo v letech 2012–2014, a bylo rozloženo do tří částí. Úvodní část byla zaměřena na studium odborné tuzemské a zahraniční literatury, formulování výzkumné otázky a vytvoření plánu kvalitativního výzkumu. V druhé části byla sbírána data. Třetí část výzkumu byla věnována analýze získaných dat s cílem vytvoření zakotvené teorie. Postup v rámci šetření byl charakteristický pro kvalitativní výzkum – nebyl čistě lineární, nýbrž cirkulární, kdy docházelo k opakovaným přechodům mezi druhou a třetí fází při „dosbírávání“ dat a jejich následné analýze. Následující schéma přehledným způsobem ilustruje výše uvedený proces kvalitativního výzkumu, resp. zakotvené teorie.



Obrázek 3 Flickův cirkulární model kvalitativního výzkumu (upraveno podle Švaříčka, Šed'ové et al., 2007, s. 52)

V následujícím textu představím metodologickou³⁴ stránku realizovaného šetření. Pokusím se popsat metodologická východiska, konkrétní postupy a analytické nástroje, které jsem při své práci použil.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této práce je vliv informačních a komunikačních technologií (ICT) jako zdroje informací, na práci lektora vzdělávání v organizaci. V současné době nové technologie činí informace snadno a rychle dostupné jak vzdělavatelům, tak i účastníkům vzdělávání a tím přinášejí nové výzvy, především pro lektory.

Předmětem andragogického zájmu je zejména problematika toho, jak se prostřednictvím ICT skutečně učíme a poněkud stranou odborného diskursu zůstává otázka, jakým způsobem ICT jako zdroj informací ovlivňují práci lektora – především jakým způsobem lektori vybírají z nepřeberného množství digitálních či multimediálních informací různé kvality ty, které jsou pro účastníky potřebné a jak lektori reagují, jsou-li během výuky konfrontováni s informacemi, které jsou pro ně neznámé či dokonce v rozporu s jejich výukovými materiály (viz kapitola 2).

Lektori zaměstnanci, manažeři a specialisté byli vybráni proto, že hrají zásadní roli při interním vzdělávání zaměstnanců (viz kapitola 3).

3.2 Výzkumná metoda a design výzkumu

Výzkum vlivu ICT na práci lektora vzdělávání v organizaci byl realizován jako kvalitativní výzkum pomocí zakotvené teorie. Jedná se o přístup, který směřuje k návrhu teorie pomocí dat, jež jsou výzkumníkem shromažďovány (Hendl, 2012, s. 101).

³⁴Ve své rigorózní práci rozlišuji mezi metodologií a metodou. Metodologii považuji za souhrn určitých metod, které jsou v rámci příslušného vědního oboru používány. Metoda (např. indukce, dedukce, analýza či syntéza) představuje systematický, promyšlený a objektivní postup k získání poznatků a dosažení cíle. Metoda představuje způsob, jak se od určitého východiskového stavu dospěje určitou uspořádanou (cílevědomou) činností k nalezení či objasnění vědeckých poznatků a zákonitostí zkoumaného objektu (Šíroký, 2011, s. 27).

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum³⁵ se zaměřuje na to, jak jednotlivci či skupiny nahlízejí, chápou a interpretují okolní svět. Může se jednat o výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování či vzájemných vztahů. Jedná se o výzkumné šetření, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10).

Navzdory skutečnosti, že kvalitativní výzkum představuje široké označení pro rozdílné přístupy³⁶, lze nalézt společné základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jeho výsledků (Miles et al. in Hendl, 2012, s. 49):

- Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců.
- Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.
- Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Hlavním instrumentem je sám výzkumník. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí.
- Výzkumníci se snaží o izolování určitých témat, projevů a datových konfigurací. Obvykle je však ponechávají co nejdéle v kontextu ostatních dat.
- Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity a interakce.

³⁵ Neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum (Hendl, 2012, s. 47).

³⁶ K základním přístupům spojených s kvalitativním výzkumem patří zejména, zakotvená teorie případové studie, etnografický přístup, fenomenologický výzkum. Saldaña (in Miles, Huberman, Saldaña, 2013, s. 8) přidává k výše uvedeným „klasickým“ přístupům ke kvalitativnímu výzkumu nové, progresivní jako např. poetický a narativní výzkum, etnodrama, autoetnografie a douetnografie.

- Data se induktivně analyzují a interpretují. Výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládanku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Kvalitativní výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal.

Kvalitativní výzkum bývá často dáván do kontrastu s výzkumem kvantitativním. Základním a nejdůležitějším rozdílem je přitom fakt, že kvalitativní výzkum je s to vytvářet a navrhnout hypotézy, zatímco kvantitativní výzkum je s to hypotézy testovat a tím nám poskytovat pevnou znalost (Freebody, in Šed'ová, 2006, s. 44). Disman (2002, s. 290) v této souvislosti vnímá kvalitativní a kvantitativní výzkumy jako vzájemně se doplňující, kdy kvalitativní výzkum pomáhá rozumět zkoumané realitě a kvantitativní výzkum ověřuje validitu tohoto porozumění.

V rámci kvantitativního výzkumu je využívána metoda dedukce, kde existující teorie je výchozím bodem pro formulaci hypotéz, které jsou následně testovány (Boeije, 2009, s. 5). Cílem je potvrdit, či vyvrátit ověřovanou vědeckou teorii empirickým zkoumáním. Blau, (in Švaříček, 2005, s. 134) to popisuje těmito slovy: „Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co jsme ‘kvalitativně’ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je ‘to’ v populaci rozloženo, distribuováno.“ Oproti tomu kvalitativní výzkum se opírá o indukci, kdy na počátku stojí široce formulovaná výzkumná otázka, široce rozprostřené pozorování a sběr dat. Výzkumník poté pátrá po pravidelnostech v datech, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně oporu v dalších datech. Výstupem jsou nově formulovaná teorie či hypotézy (Šed'ová, 2006, s. 44).

Švaříček (2005, s. 134) dále upozorňuje na specifika kvalitativního přístupu ke skutečnosti – nesnaží se vnutit určité části reality svoji „jazykovou hru“, ale zaměřuje se na pochopení jazykové, a jiné, hry prožívané aktéry sociálních situací. Účastníci sociálního života jsou odborníky na život, který žijí a oni, aspoň zčásti, rozumí sociálním jevům, neboť oni sami je musí zvládat. Základním úkolem výzkumníka je porozumět těmto situacím, které jsou výsledkem neznámého, resp. nepopsaného procesu, jehož průběh také není známý (např. je znám jen výsledek

tohoto procesu). Badatelé při své práci provádějí hloubkový popis případů, včetně jejich podrobné komparace, dále sledují jejich vývoj a zkoumají příslušné procesy. Citlivě zohledňují působení kontextu, lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum tak, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil (Hendl, 2012, s. 53).

Kvalitativní metodologii v rámci výzkumu vlivu ICT, jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci jsem zvolil s cílem popsat, co možná nejkompaktněji, zkoumanou problematiku³⁷. Hlavním záměrem výzkumného šetření bylo prozkoumat, jak zkoumaný jev respondenti vnímají a jaké postupy, resp. způsoby jednání používají při práci s digitálními a/nebo multimediálními informacemi během přípravy a realizace výuky.

3.2.2 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie (grounded theory) představuje jednu z možných designů³⁸ kvalitativního šetření. Byla vyvinuta v druhé polovině 60. let 20. století americkými autory Anselmem Straussem a Barneyem Glaserem, kteří v roce 1967, publikovali společné dílo *The Discovery of Grounded Theory* s jasným záměrem vyvolat u výzkumníků v sociálně-vědní oblasti, kteří se především soustředili na ověřování stávajících vědeckých poznatků, zájem o tvorbu nových teorií (Birks, Mills, 2011, s. 3).

Zakotvená teorie představuje sadu induktivních postupů zaměřených na tvorbu příslušné teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) v této souvislosti uvádějí, že „zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

³⁷ V rámci studia tuzemské i zahraniční odborné literatury jsem nenalezl žádnou studii, která by se věnovala tomuto tématu.

³⁸ Výzkumný design lze definovat celistvý proces výzkumu počínající konceptualizací, definicí výzkumných otázek, pokračující sběrem dat, jejich analýzou, interpretací a ústící ve výzkumnou zprávu (Gulová, Šíp, et al., 2013, s. 72).

U Strausse a Glasera došlo později k názorovým střetům a každý z nich poté začal vyvíjet svoji vlastní verzi zakotvené teorie³⁹. K základním rozdílům u obou přístupů patří odlišné kódovací procedury. Glaser stanovuje dvě základní kódovací fáze – kódování substantivní a teoretické, Strauss a Corbinová přicházejí s třemi fázemi – kódování otevřené, axiální a selektivní. Základ je však u obou autorů stejný – v úvodní fázi jde vždy o otevřené kódování, které produkuje ad hoc „nálepky“ pro daný datový materiál (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 85). V současné době se řada autorů odklání od klasických přístupů Glasera a Strausse a přichází s vlastní verzí zakotvené teorie⁴⁰ (Charmaz, 2006, s. 11). V zásadě lze říct, že zakotvená teorie představuje řadu specifických postupů (zejména kódovacích technik), jak zacházet s nasbíranými daty. V rámci mého šetření (všude to zkontroluj) vycházím z přístupu Strausse a Corbinové, který je modifikován využitím softwarového nástroje pro analýzu kvalitativních dat ATLAS.ti, o kterém budu pojednávat v kapitole věnované analytickým postupům.

Volba zakotvené teorie jako designu mého výzkumného šetření se jevila jako nejvhodnější přístup, vzhledem ke skutečnosti, že je zaměřena na studium interakcí a procesů. V rámci zkoumání vlivu ICT, jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci, jsem se pokusil o identifikaci příslušných proměnných a jejich vztahů s cílem formulovat komplexní teorii zabývající se výše uvedenou problematikou z pohledu lektorů vzdělávání v organizaci.

3.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázku⁴¹ kterou jsem si položil, zněla: *Jak lektori vzdělávání v organizaci vnímají vliv informačních a komunikačních technologií (ICT), jako dalšího zdroje informací, na didaktickou úroveň jejich lektorské práce?*

³⁹ Glaser vydal v roce 1978 publikaci *Theoretical Sensitivity*, v roce 1992 *Basics of grounded theory analysis*. Strauss v roce 1987 *Qualitative analysis for social scientists*, společně s Juliet Corbinovou první vydání *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* v roce 1990 (Birks, Mills, 2011, s. 3).

⁴⁰ Jedním s nejvýznamnějších nových proudů v rámci zakotvené teorie je její konstruktivistická verze rozvíjená Kathy Charmazovou (srov. Charmazová, 2006).

⁴¹ Struktura otázek polostrukturovaného hloubkového rozhovoru vychází z tzv. Pyramidového modelu T. Wengrafa (2001, s. 64), ve kterém je základní výzkumná otázka (Central Research

Tuto široce formulovanou základní otázku jsem dále členil na následující specifické výzkumné otázky:

1. *Jakým způsobem se lektori rozhodují o tom, které digitální a/nebo multimediální informace zařadí do výuky?*
2. *Jaké způsoby jednání lektori používají při konfrontaci s digitálními a/nebo multimediálními informacemi, které neznají nebo jsou v rozporu s jejich výukovými materiály?*
3. *Jak lektori vnímají zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání, která se týká lektorské práce s ICT?*

První specifická otázka se zaměřuje na to, jaké informační a komunikační technologie využívají lektori při výběru digitálních a/nebo multimediálních informací, jak posuzují důvěryhodnost těchto informačních zdrojů a jakým způsobem posuzují, že jimi vybrané informace jsou pro účastníky vzdělávání potřebné. Druhá otázka si klade za cíl poznat lektorské způsoby jednání v situacích, kdy jsou během výuky konfrontováni s digitálními či multimediálními informacemi, které jsou pro ně nové⁴². Třetí, závěrečná otázka sleduje lektorské způsoby vnímání zpětné vazby od účastníků vzdělávání, která se týká lektorských způsobů práce s ICT, jako zdroji informací.

3.4 Volba vzorku a technika sběru dat

Výzkumný vzorek v rámci zakotvené teorie nepředstavuje reprezentativní zastoupení určité části populace, ale je volen tak, aby byla saturována příslušná teorie. Hlavním postupem při sběru dat je tzv. teoreticky zaměřený výběr (theoretical sampling) navržený Glaserem a Straussem (in Hendl, 2005, s. 151), kteří ho charakterizují jako „... proces sběru dat potřebných ke generování teorie, přičemž výzkumník svá data zároveň shromažďuje, kóduje a analyzuje a přitom se rozhoduje, která další data jsou zapotřebí a kde se dají získat. Sběr dat je řízen

Question) rozložena do příslušných specifických výzkumných otázek (Theory-questions), které tvoří jednotlivé aspekty základní výzkumné otázky. Specifické výzkumné otázky jsou následně rozloženy do tazatelských otázek (Interview-questions).

⁴² Výchozím předpokladem pro dotazování v kontextu této specifické výzkumné otázky byla potvrzená předchozí zkušenost lektorů s takovými situacemi.

vznikající teorií.“ Shromažďování dalších informací je ukončeno po dosažení teoretické saturace, kdy badatel nepředpokládá, že by další data mohla přinést nějaké nové poznatky do již vyvinuté teorie.

V rámci výzkumného šetření jsem zvolil jako zkoumanou populaci lektory zaměstnance a manažery a specialisty, kteří provádějí vzdělávací činnost jako součást své profesní náplně nebo vedle ní. Vzorek zahrnoval 9 lektorů⁴³ pracujících intenzivně s ICT v rámci přípravy a realizace jejich výuky. Výzkumný vzorek, který byl konstruován graduálně, zahrnoval poměrně široké spektrum lektorské praxe oslovených respondentů (minimální délka praxe byla 2 roky a maximální 40 let). Vstup do terénu jsem učinil prostřednictvím doporučení vhodných probandů. Nejednalo se však o výběr respondentů prostřednictvím techniky „sněhové koule“, která, jak uvádí Harding (2013, loc. 491⁴⁴) by neměla být používána s ohledem na riziko velmi omezeného přístupu výzkumníka k potenciálně širokému okruhu respondentů, o nichž nemusí mít ponětí. Doporučení vhodných respondentů pro účely mého výzkumu mělo charakter „nabídky“ všech lektorů, kteří splňovali kritérium intenzivní práce s ICT.

Technikou sběru dat se stal hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jehož schéma reflektovalo pyramidový model Wengrafa (viz kapitola 4.3), v rámci něhož směřuje dotazování od základní výzkumné otázky k tazatelským otázkám, které jsou pokládány respondentům. Připravené schéma představovalo základní kostru rozhovorů, které se od sebe odlišovaly podle toho, s jakým akcentem respondenti rozvíjeli jednotlivá témata.

Rozhovory byly realizovány na pracovišti respondentů. Doba trvání rozhovorů byla přibližně 30 minut. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté přepisovány (viz příloha B).

⁴³ Jednalo se o pracovníky dvou velkých firem s více než 1000 zaměstnanců.

⁴⁴ V rámci některých elektronických knih jsou čísla stránek nahrazena výrazem „lokace“ s příslušným číselným odkazem.

3.5 Softwarový nástroj pro analýzu dat

Organizaci a analýzu dat získaných v rámci mého výzkumného šetření jsem prováděl prostřednictvím specializovaného softwaru ATLAS.ti⁴⁵ (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache), který byl vyvinut interdisciplinárním týmem odborníků technické univerzity v Berlíně pro účely kódování a interpretace kvalitativních dat⁴⁶.

Program nabízí vedle „běžného“ kódování celou řadu účinných nástrojů, které umožňují badateli systematické organizování teoretických poznámek, komentářů, navržených konceptů apod. Zásadním nástrojem je speciálně upravený editor, pomocí něhož lze graficky utvářet, upravovat a analyzovat logické vztahy mezi vytvořenými kódy (Sedláček, 2005). Při vývoji softwaru byla zohledněna Straussova verze zakotvené teorie (Flick, 2009, loc. 7477).

ATLAS.ti jako softwarový nástroj neprovádí automaticky analýzu a interpretaci získaných dat a dokumentů. Tato, poměrně náročná práce, nadále zůstává na výzkumníkovi, kdy ATLAS.ti, je-li správně použit, může být badatelům výrazným pomocníkem. Jedním z možných analytických nástrojů v prostředí programových systémů je metoda NCT⁴⁷ (Noticing things, Collecting things, Thinking about things) – pozorování, sběr a přemýšlení o jevech. Tuto metodu stručně popíši v následujícím textu.

3.6 Metoda NCT

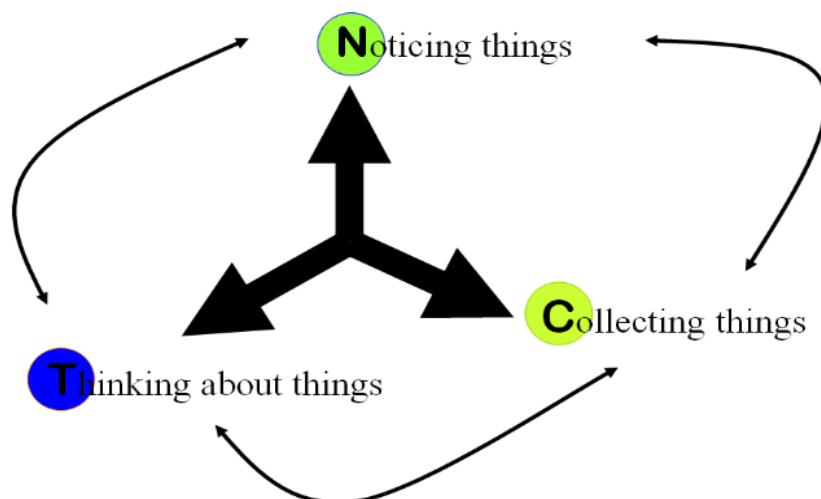
Metoda NCT vychází z práce Johna V. Seidela z roku 1998, ve které popisuje proces pozorování, sběru a přemýšlení o jevech jako základní stavební kámen analytické práce s kvalitativními daty. Friese (2014, s. 12) výše uvedený model (viz obrázek č. 4) dále rozpracovala a vytvořila postup, který nazvala NCT analýza za použití počítače⁴⁸.

⁴⁵ V rámci analýzy mého výzkumného šetření jsem používal sedmou verzi programu.

⁴⁶ ATLAS.ti představuje jeden z mnoha programových systémů určených k analýze kvalitativních dat. K dalším softwarovým nástrojům patří např. NVivo, MAXQDA, HyperRESEARCH apod.

⁴⁷ V následujícím textu budu používat termín metoda NCT

⁴⁸ Jednotlivé komponenty modelu NCT představují integrující prvky rozličných analytických přístupů v rámci kvalitativního výzkumu (srov. Creswell, 1998).



Obrázek 4 Model NCT pro analýzu kvalitativních dat (upraveno podle Seidela, 1998)

Metoda NCT představuje způsob organizace získaných dat, jejich analýzy a následné interpretace při použití počítače. Zakotvená teorie, tak jako ostatní přístupy v rámci kvalitativního výzkumu, tuto metodu doplňuje tak, že určuje jaká data je nutno získat a jak je interpretovat v rámci svého metodologického přístupu (Frieze, 2014, s. 18).

Nástup softwarových nástrojů určených pro analýzu kvalitativních dat⁴⁹ může vyvolat u řady výzkumníků otázku, zdali původní analytické postupy zakotvené teorie jsou stále aplikovatelné či vyžadují určité modifikace. Termíny *axiální* a *selektivní kódování* jsou dnes poněkud matoucí, jelikož implikují, že určitý druh kódování by měl být výzkumníkem realizován (srov. Boeije, 2010). Z tohoto důvodu Corbinová a Strauss, ve třetím vydání svojí publikace *Basics of Qualitative Research* z roku 2008, upouštějí od užívání výrazu *axiální kódování* a popisují jej jako hledání vzájemných souvislostí dvou konceptů při psaní poznámek. Při aplikaci metody NCT je tento „druh kódování“ součástí konceptuální úrovně analýzy, kdy výzkumník používá příslušné softwarové analytické nástroje ATLAS.ti v kombinaci se psaním poznámek k výzkumným otázkám. Klasické selektivní kódování, jak dále popisuje Frieze (2014, s. 20) je nahrazeno softwarovou funkcí pro tvorbu sítí (network view). Důležitým faktem

⁴⁹ V odborné literatuře se běžně používá anglický akronym CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software) vytvořený odborníky z University of Surrey ve Velké Británii.

zůstává, že původní analytický postup navržený Straussem a Corbinovou je stále platný, avšak implementace jednotlivých kroků je v softwarovém prostředí odlišná.

3.6.1 Deskriptivní úroveň analýzy

Deskriptivní úroveň analýzy v rámci metody NCT představuje první část analýzy získaných dat. Výzkumník prochází daty, všímá si zajímavých věcí, začíná odhalovat určitá témata, zaznamenává podobnosti či odlišnosti mezi údaji. Na základě tohoto prvotního průchodu daty badatel vytváří počáteční seznam kódů⁵⁰, který je posléze aplikován na zbývajících data v rámci dalšího cyklu kódování. Takto vytvořený seznam bývá mnohokrát upravován a je zapotřebí několika cyklů procesu pozorování a sběru, než jsou všechna data kódována a přehled kódů zkompletován. Paralelně s úvodním kódováním si výzkumník vytváří poznámky, které jsou při tvorbě zakotvené teorie nepostradatelné. Corbinová (2008, loc. 1710) v této souvislosti uvádí, že poznámky „...pohánějí analýzu dopředu a jsou pro výzkumný proces stejně důležité, jako samotný sběr dat.“

V rámci mého výzkumného projektu jsem započal s deskriptivní analýzou dat po přepisu nahrávky prvního rozhovoru. Kódování, které jsem prováděl v souladu s postupem navrženým Saldaňou (2009), bylo rozloženo do dvou cyklů⁵¹: první cyklus kódování odpovídá procesu otevřeného kódování⁵² (Saldaña, 2009, s. 45). Druhý cyklus kódování je následným krokem, kdy jeho hlavním cílem, podle Saldañi (2009, s. 149), je „získání schopnosti uspořádat kategoriálně, tematicky, konceptuálně a/nebo teoreticky data získaná z prvního cyklu kódování.“ Proces druhého cyklu kódování zahrnuje procesy klasifikace, prioritizace, integrace, syntézy, abstrakce a konceptualizace.

⁵⁰ Kód představuje jméno či krátkou frázi výstižně popisující určitý jev. Kódy v prostředí programových systémů představují pouhý technický prostředek. Software neumí rozlišovat mezi různými úrovněmi kódů. Metodologickou „podobu“ mohou kódy získat prostřednictvím výzkumníka během analýzy dat.

⁵¹ Kódování jako proces, který se skládá ze dvou či více fází popisují i jiní autoři (srov. např. Fielding a Lee, 1998, Charmaz, 2006, Lewins a Silver, 2007).

⁵² Otevřené kódování představuje jednu ze tří úrovní kódování v rámci zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové.

První cyklus kódování je ukončen, když výzkumník dál nevytváří nové kódy a k datovým úryvkům přiřazuje kódy, které již vytvořil. Hovoříme o dosažení prvního bodu saturace (Frieze, 2012, s. 230). V rámci mého výzkumu jsem dosáhl počáteční saturace po dokončení kódování šestého rozhovoru. V této fázi analýzy jsem měl vytvořený seznam 200 kódů, více či méně deskriptivní povahy. V mnoha případech se jednotlivé názvy kódů dále upravovaly. Důležitým bodem této etapy kódování dat byla tvorba strukturovaného seznamu vytvořených kódů, která probíhala následujícím způsobem: kódy byly rozvíjeny v abstraktnější rovině a postupně zařazovány do kategorií a jejich subkategorií.

Konceptualizace kódů (tvorba kategorií a jejich subkategorií) byla realizována technikami „zespoda vzhůru“ a „shora dolů“⁵³, kdy rozhodujícím faktorem pro použití jedné z výše uvedených technik byla četnost výskytu příslušných kódů. Obsahově příbuzné kódy s relativně nízkým výskytem, které měly převážně deskriptivní podobu, byly sloučeny⁵⁴ a pojmenovány tak, aby reflektovaly vyšší mírou abstrakce. U kódů s vysokým počtem výskytu byl aplikován obrácený postup: kódy představovaly příliš vysokou míru abstrakce a bylo proto nutné je dále členit dle obsahového zaměření. Výstupem této konceptualizační práce s kódy byl přehledný seznam kódů rozdělených do příslušných kategorií a subkategorií (viz příloha A).

Následným krokem deskriptivní analýzy bylo zahájení druhého cyklu kódování, během něhož nově vytvořené a pojmenované kódy byly přiřazovány k dalším datovým úryvkům přepsaných rozhovorů⁵⁵. Tento kódovací cyklus měl za cíl validovat vytvořený seznam kódů. Validace spočívala v ověření, zdali kódy ze seznamu kódů bylo možno aplikovat na další datový materiál či nikoliv. Tento postup jsem uplatnil při následné analýze tří přepsaných rozhovorů, kdy jsem v závěru mohl konstatovat, že strukturovaný seznam kódů je možno považovat za dokončený.

⁵³ V originále „bottom-up“ a „top-down“ (srov. Frieze, 2014, s. 145).

⁵⁴ Při slučování kódů nedochází k žádným ztrátám datového materiálu. Analyzovaný text (jednotka) sloučených kódů se automaticky stává součástí kódů nových. Původní kódy je možné dohledat, jelikož postup slučování kódů je softwarem ATLAS.ti zaznamenán.

⁵⁵ Přiřazování kódů probíhalo technikou „drag and drop“.

3.6.2 Konceptuální úroveň analýzy

Po ukončení druhého cyklu kódování, kdy k veškerému datovému materiálu jsou přiřazeny kódy ze strukturovaného seznamu kódů (viz deskriptivní úroveň analýzy), zahajuje výzkumník druhou, konceptuální fázi analýzy dat. Výzkumník nově nahlíží na data z pohledu výzkumné otázky (základní výzkumné otázky, resp. specifických výzkumných otázek – viz kapitola 4.3). Takto pojatý proces analýzy výzkumných dat je spojen s využíváním dalších analytických nástrojů (např. query-dotazování, cooccurrence – společný výskyt, apod.), které software ATLAS.ti nabízí. Během analýzy výzkumník opět aplikuje metodu NCT, avšak s akcentem na hledání vztahů či spojitostí mezi daty. Nalezené souvislosti mezi údaji výzkumník vizualizuje prostřednictvím funkce pro tvorbu síťových schémat (network views) s cílem integrovat nalezené skutečnosti do výsledného teoretického modelu.

Při realizaci konceptuální úrovně analýzy jsem na datový materiál nahlížel z pohledu všech tří specifických výzkumných otázek, které představovaly jednotlivé aspekty základní výzkumné otázky. Pro každou specifickou výzkumnou otázku jsem vytvořil poznámku k výzkumné otázce (research question memo) a k jejímu zodpovězení jsem využil příslušný analytický nástroj. V následujícím textu nejprve stručně popíši jednotlivé analytické nástroje, které jsem použil při hledání odpovědí na výzkumné otázky, a poté se zaměřím na deskripci prostředků pro vizualizaci výsledků analýzy dat.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky jsem postupoval systematickým způsobem. Software ATLAS.ti pro tyto účely nabízí několik specifických prostředků, z nichž jsem především využíval tzv. nástroj k dotazování (query tool). Dotazy prostřednictvím této funkce jsou formulovány na principu tzv. obrácené polské notace (reverse Polish notation - RPN)⁵⁶. Výchozím předpokladem RPN je prvotní zápis všech argumentů (kódů či kategorií) následovaný jedním z následujících operátorů: Boolean, sémantický a distanční (Boolean, semantic and

⁵⁶ Metoda RPN vynalezl polský matematik Jan Lukasiewicz v roce 1920 pro zápis matematických výrazů bez použití závorek.

proximity operators)⁵⁷. V rámci hledání odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky jsem se opíral zejména o Booleovské operátory OR, XOR, AND, NOT⁵⁸, spojující slova do logických vztahů, které odpovídají formulaci požadovaného dotazu a distanční operátor COOCUR, specifikující souběžný výskyt vyhledávaných výrazů. Výsledkem jednotlivých dotazování byl soubor všech jednotek (datový materiál) příslušných kódů, jehož obsah jsem důkladně prozkoumal tak, abych mohl interpretovat svá zjištění.

Vizualizace výsledků představovala závěrečnou fázi analýzy dat. K tomuto účelu jsem použil funkci přehled sítí (network views), která je součástí analytického balíčku softwaru ATLAS.ti. Prostřednictvím tohoto analytického nástroje jsem nahlížel na kódovaný datový materiál prostřednictvím tzv. pojmových map⁵⁹, které mě umožňovaly lépe nacházet významové vztahy mezi různými kategoriemi či subkategoriemi. Výsledné vztahy⁶⁰ měly charakteristickou vlastnost pro tvorbu pojmových map, kdy jednotlivé entity (kategorie či subkategorie) vytvářely celou síť vzájemných vazeb. Při tvorbě síťových schémat jsem vycházel s principů konceptuální úrovně analýzy dat, vytvářením vazeb napříč kategoriemi s ohledem na příslušné výzkumné otázky. Cílem této fáze konceptuální úrovně analýzy dat bylo názorně ilustrovat odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, nikoliv pouze vizualizovat rozličné kategorie, resp. subkategorie.

Závěrečným výstupem analýzy dat je snaha o posun od interpretace empirických nálezů v rámci příslušných RQ směrem k „finální konceptualizaci“ – tvorbě analytického příběhu, který představuje základní stavební kámen nově vznikající zakotvené teorie.

⁵⁷ ATLAS.ti obsahuje celkem 14 operátorů, které je možné použít pro dotazování (srov. Friese, 2014).

⁵⁸ OR: v záznamech se vyskytuje alespoň jeden ze dvou klíčových výrazů; XOR: výlučně jeden nebo druhý výraz; AND: výskyt všech výrazů současně a NOT: vylučuje určité výrazy z hledání.

⁵⁹ Technika tvorby pojmových map byla vytvořena Josephem D. Novakem a jeho vědeckým týmem na Cornell University během 70. let 20. století s cílem strukturovat učivo v přírodních vědách (Vaňková, 2014, s. 14)

⁶⁰ Vztahy byly vytvářeny prostřednictvím „vazeb první úrovně“ (srov. Friese, 2014, s. 222).

3.7 Kvalita realizovaného výzkumu

Kritéria kvality kvalitativního výzkumu⁶¹ jsou hojně diskutované téma. Kvalita představuje něco, co si uvědomujeme, když ji vidíme, avšak obtížně ji definujeme či stanovujeme, jak ji dosáhnout (Corbinová, 2008, loc. 4060). Seale (2002, s. 102) popisuje kvalitu jako „těžko postižitelnou, obtížně definovatelnou, kterou často pociťujeme, že víme, když ji vidíme. V tomto ohledu je výzkum spíše uměním než vědou.“ Různí autoři nabízejí specifická kritéria kvality, včetně technik její dosažení (srov. např. Lincoln a Guba, 1985, Creswell, 1998, Chiovitti a Piran, 2003, Silverman, 2005, Charmaz, 2006).

Pro potřeby mého výzkumu jsem vycházel z kritérií kvality při práci s počítačovými programy, které, jak uvádí Seale (2002, s. 108), „zvyšují metodologické povědomí“, jelikož výzkumník má k dispozici neoddiskutovatelný záznam svých rozhodnutí. Počítačové programy tak vytvářejí „audit trail“⁶², jelikož záznam o výzkumu je přístupný a celkový proces výzkumu lze zrekonstruovat bez větších obtíží.

Při práci s počítačovým programem ATLAS.ti jsem vycházel z metodologického přístupu dr. Susanne Frieše, který reflektuje verzi zakotvené teorie Strausse a Corbinové. Vyjma konzistence při kódování dat, byly hlavní kritéria kvality výzkumu transparentní postupy při analýze dat. Požadovanou úroveň spolehlivosti, důvěryhodnosti, transparentnosti⁶³ jsem se snažil dosáhnout prostřednictvím poznámek k výzkumným otázkám, v nichž jsem zaznamenal použité nástroje pro dotazování v rámci konceptuální úrovně analýzy a posléze jsem detailně interpretoval výsledky zjištění.

Při snaze o zajištění kvality jsem také zohledňoval etickou dimenzi výzkumu⁶⁴. Důvěryhodnost⁶⁵ byla součástí informovaného souhlasu⁶⁶ v písemné

⁶¹ V kvalitativním výzkumu se dobře etablovaly následující koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita a zobecnitelnost (Švaříček, Šed'ová, et al., 2007, s. 28).

⁶² Výraz v tomto kontextu poprvé použili Guba a Lincoln (1985).

⁶³ Představují kritéria kvality kvalitativního výzkumu podle Sealea (1999).

⁶⁴ Ve své práci nezmiňuji etický princip zpřístupňování práce účastníkům výzkumu, jelikož není mezi odborníky jednoznačně kladně přijímán (srov. Švaříček, Šed'ová, et al., 2007).

⁶⁵ Důvěryhodnost znamená, že nebudou zveřejněna žádná data vedoucí k možné identifikaci účastníka výzkumu.

⁶⁶ Švaříček a Šed'ová (2007) používají výraz poučený souhlas.

podobě, ve kterém byli probandi seznámeni s cíli (cíl jako stroj) výzkumného projektu, povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na výzkumném šetření. Pro každého účastníka jsem zhotovil dva formuláře informovaného souhlasu podepsané jak mnou, tak i příslušným probandem, z nichž jeden jsem archivoval, a druhý obdržel účastník výzkumného šetření.

4 Výsledky výzkumného šetření

Předmětem této kapitoly bude popis výsledků mého výzkumného šetření. Jednotlivá témata, kterým se budu v následujícím textu věnovat, vycházejí ze specifických výzkumných otázek, resp. poznámek k výzkumným otázkám (research questions memos). Poznámkový nástroj softwaru ATLAS.ti mi umožnil nahlížet na analyzovaná data konceptuálně, kdy hlavní důraz byl kladen nejen na hledání spojení mezi jednotlivými jevy či procesy, ale také jejich relevanci k příslušným specifickým výzkumným otázkám. Součástí prezentace výsledků bude také jejich vizualizace, která názorným způsobem ilustruje odpovědi na konkrétní specifické výzkumné otázky.

4.1 Výběr digitálních nebo multimediálních informací pro výuku

Při analýze dat v rámci první specifické výzkumné otázky (RQ 1)⁶⁷ „*Jakým způsobem se lektori rozhodují o tom, které digitální a/nebo multimediální informace zařadí do výuky*“, jsem nejprve hledal spojitosti mezi jednotlivými kategoriemi, resp. subkategoriemi za použití analytických nástrojů query a cooccurrence (viz kapitola 4.6.2) a současně začala postupně vynořovat základní kostra analytického příběhu nově vznikající zakotvené teorie. Tento postup jsem uplatňoval stejným způsobem i u zbývajících dvou RQ 2 a RQ 3.

4.1.1 Používané zdroje informací

Při hledání odpovědi na RQ 1 jsem na úvod identifikoval tři hlavní zdroje informací, ze kterých lektori⁶⁸ čerpají informace pro svoji výuku. Jedná se o:

1. Internetové vyhledávací nástroje: Lektori při výběru informací pro výuku uvádějí buď jméno konkrétního nástroje, nebo se snaží příslušný nástroj popsat. Ivan například uvádí: „*Používám...vygoogluju si to obyčejně. Nic jinýho nepoužívám.*“

⁶⁷ V následujícím textu budu jednotlivé specifické výzkumné otázky označovat všeobecně uznávanou anglickou zkratkou RQ – research question.

⁶⁸ Nadále budu pro lektory vzdělávání v organizaci používat výraz „lektori“, resp. „lektor“.

Ostatně v tomto oboru těžko někde jinde.“(P2, 14:14)⁶⁹. Marek dodává: „*Nebo je to informační weby spíš těch tvůrců těch konceptů nebo strategií, čili v našem případě Eurocontrol nebo ICAO.*“ (P1, 6:6).

2. Nový e-learning: Wiki systémy, resp. Wikipedie jednoznačně dominuje. Petr to popisuje následovně: „*Wikipedie mi pomohla v některých těch předmětech, který tam učím, tak zase najít nějaké obrázky pěkné, nějakou definici, nějaký rozdělení nebo třeba takhle. To určitě...*“ (P3, 5:5).

3. Jiné nástroje⁷⁰: Do této oblasti spadají „ostatní“ informace, jako např. firemní know-how či materiály kolegů. Jiří vysvětluje: „*Tak ta příprava na výuku má vlastně takové dvě části. Ta první část jsou věci, které vycházejí z našich firemních podkladů a vlastně firemního školství, kde ty věci jsou neveřejné, kde to vlastně není v učebnicích, protože to jsou nové věci, nová vozidla a tam vlastně využívám pochopitelně firemní informace, ty, které, jak jsem řekl, nejsou veřejné,...*“ (P7, 5:5).

Zkoumání, jaké ICT jako zdroje informací lektori používají pro výuku, vedlo k zajímavému zjištění, že volba příslušných zdrojů informací také závisí na následujících faktorech:

1. Tlaky na expertnost, kterou lektori vnímají s ohledem na snadnou dostupnost informací prostřednictvím ICT. Ivan například vysvětluje: „*V současný době jsou žáci, kteří jsou při hodině připojeni na internet, a někdo vznesl dotaz, co znamená třeba AVAX a než stačím odpovědět, tak si jinej žák tohleto najde na internetu. Takže tam jako musím být opatrný, abych nebyl zaskočený*“ (P2, 10:10). Marek dodává: „*Tyhle ty věci potom využívám tak, že je monitoruju určitým způsobem, abych byl schopen reagovat na ten obsah*“ (P1, 6:6).

2. Přístup k informacím, který vychází z vlastní znalosti či doporučení kolegů. Marek například uvádí: „*Tak v mém oboru, kde já poskytuju výuku, tak není příliš jako by oblast toho, že by existovaly nějaký podcasty, webcasty nebo nějaký takovýhle vzdělávací formy* (P1, 5:5). Petr dodává: „*...nebo od kolegů jsem dostal*

⁶⁹ Citaci v textu označuji následovně: číslo dokumentu, ID citace a umístění v dokumentu.

⁷⁰ Jelikož tento zdroj informací nespadá pod moji definici ICT jako zdroje informací, nebudu se tímto zdrojem dále zabývat.

nějaký typ na zajímavý video nebo nějaký stránky, který by se hodily kontextem do toho, co já dělám“ (P3, 9:9).

4.1.2 Potřebnost informací pro účastníky vzdělávání

Důležitým faktorem při rozhodování lektorů o zařazení digitálních a/nebo multimediálních informací do výuky je potřebnost vybraných informací pro účastníky vzdělávání. V rámci deskriptivní úrovně analýzy jsem identifikoval tři klíčové faktory „potřebnosti“ informací pro účastníky vzdělávání:

1. Stanovené požadavky: Jako primárním zdrojem potřebnosti informací pro účastníky je existence předepsané osnovy pro daný předmět. Jan to například popisuje: *„Tak asi na prvním místě se snažím to porovnat se sylabem, tou kostrou toho, co jim chci sdělit.“ (P6, 17:17).* Martin dodává: *„Tam je dána, pro to, co já školím, tam je dána osnova a tou se řídím. Takže spíš dohledávám to, co zapadá do té osnovy, než že bych tu osnovu... já nemám moc prostor pro vytváření osnovy, respektive aby ten kurz, abychom tomu mohli říkat, že to je tenhle typ kurzu podle tehle osnov, tak se jí držím, беру, že to tak je, i když třeba k té osnově můžu mít výhrady. A co se týče řazení, než co se týče toho obsahu, celkového obsahu, když to sečtu, tak k tomu moc výhrady nemám. (P4, 35:35).*

Významnou roli zde také hraje auditorium, tzn. pro koho je výuka určena. Pavel takto vybírá potřebné informace pro účastníky následujícím způsobem: *„Většinou podle toho, co, nebo jakým druhem je to školení zaměřené, protože, konkrétně v mém případě se to týká, ty školení se týkají techniků, který pracují s danou technologií třeba trochu víc do hloubky anebo jsou to například řídicí letového provozu, který potřebují jenom čistě obecnou znalost té dané věci. A na základě toho potom ty elektronické technologie využívám k tomu, že buďto jsou jenom obecné informace, to znamená, že o té technologii čistě jenom obecně používám nebo při tom školení používám informace, který jsou čistě jenom obecného charakteru jak ta technologie funguje, ale už se neprobírá třeba ty vnitřní mechanismy té technologie, jakým způsobem se vyhodnocuje třeba zpracování signálů a tak dále. To používám potom více méně při školení těch techniků.“ (P8, 33:37).*

2. Lektorské posouzení potřebnosti: Lektori informace posuzují ze svého pohledu odborníka. Lukáš to komentuje následujícím způsobem: „*No potřebuju na tom třeba vysvětlit nějaký princip, jo. Pak si samozřejmě vybírám z těch zdrojů a kde je to třeba, ani ne tak jako lépe popsany, spíš třeba hledám nějaký obrázek, který jsou líp udělaný, ale to je pak jako na mě co zvolím, co je pro mě důležitější.*“ (P9, 25:25). Petr k tomu dodává: „*Projdu si ty prezentace. Jakmile jsou hotový, tak si je projdu a jakoby s určitým odstupem. Jako když to vytváříš, tak nemáš úplně ten nadhled celkové. Takže vytvářím je postupně. Jakmile to mám hotový, tak si to snažím projít. Ze svého lektorského pohledu se snažím představit nebo uspořádat, co vlastně bych na kteréj slide říkal a jestli to dává smysl. Pak můžu dojít k tomu, že tenhle slide bych přesunul někam jinam, protože by víc navazovalo logicky. Můžu dojít k tomu, že tam mám něco zbytečně do detailu a tak.*“ (P3, 20:20).

3. Míra uživatelské upotřebitelnosti: Lektori zvažují, zdali jimi vybrané informace budou účastníci vzdělávání smysluplně využít. Marek to výstižně charakterizuje následujícím způsobem: „*Na druhou stranu to mnohdy může být zavádějící nebo až zbytečně detailní, protože ti lidi nejsou experty následně v tom oboru. Jsou uživateli toho, co já je učím, čili je potřeba zvolit správně tu míru toho, co se mají dozvědět.*“ (P1, 27:27). Filip doplňuje: „*Samozřejmě, třeba teďka ve čtvrtek budu mít přednášku pro Vodochody, kde jim jde skutečně o nějaký zase fakta jak dělat nějaký praktický věci a jaký je vývoj v té oblasti, takže to je zas trošku něco jinýho samozřejmě, ale to taková spíš výjimka.*“ (P5, 35:35).

Postup pro výběr informací, které jsou pro účastníky vzdělávání potřebné, není nijak pevně stanoven. Lektori při zvažování potřebnosti informací pro účastníky postupují individuálně, s ohledem na konkretizaci obsahu vzdělávání v příslušných dokumentech⁷¹. Nelze však předpokládat, že v rámci vzdělávání v organizaci, budou existovat všechny druhy dokumentů pro konkretizaci obsahu, jež jsou typické pro formální vzdělávání dospělých, realizované ve formálních vzdělávacích institucích, které jsou charakteristické normativně vymezenými cíli, funkcemi, obsahy, prostředky a způsoby hodnocení.

⁷¹ Konkretizace obsahu v jednotlivých dokumentech: vědění (kultura)→učební plány→učební osnovy→učební materiály (Dvořáková, 2013, s. 70).

4.1.3 Důvěryhodnost informací

Při výběru potřebných informací pro účastníky vzdělávání lektori využívají rozmanité digitální a/nebo multimediální informační zdroje (internetové vyhledávací nástroje či nové formy e-learningu spojené s ICT – viz kapitola 5.1.1). Volba příslušného informačního zdroje souvisí s mírou důvěryhodnosti informací⁷², které daný zdroj obsahuje. Na tomto místě je důležité podotknout, že vnímaná míra důvěryhodnosti informací lektory je subjektivní, i když lze vystopovat některé obecně přijímané indikátory důvěryhodnosti⁷³.

Při počáteční analýze dat bylo možné identifikovat čtyři druhy ověřování důvěryhodnosti informačních zdrojů:

1. proč tu máš římské a všude jinde arabské číslování? Garance odbornosti: Důvěryhodnost zdrojů je zaštitěna „kapacitou“ v příslušném oboru či renomovanou institucí. Pavel například popisuje: *„Tak musej bejt od nějakýho známýho zdroje. To znamená, buď to je nějaká vysoká škola nebo píšou ty materiály třeba studenti vysokých škol jako nějaký rešerše, práce, který potom publikujou na internetu.“* (P8, 17:17). Lukáš dodává: *„No, tak víte co. To je dost těžká otázka. Určitě by se měl někdo pod to podepisovat. Když třeba jsou nějaký informace veřejně dostupné, co se mi třeba líbí na těch Wikiskriptech, tak ten člověk dotyčný, dám příklad třeba z oblasti medicíny něco, tak se pod to podepsal profesor z univerzity nebo z lékařské fakulty a tím pádem jsem jako byl ne jistý, ale předpokládal jsem, že to má nějakou váhu a že můžu v podstatě tyhle ty informace používat s čistším svědomím, když to řeknu takhle. Nicméně je to těžký, když pak si může někdo do těchle serverů připsávat co chce. Já si myslím, že to takhle nějak funguje, že jo. Lidi píšou informace a je to vlastně otevřená encyklopedie. Myslím si, že tam je důležitější ten jmenovitej podpis.“* (P9, 14:14). Martin doplňuje: *„Pokud je to dokumentace zaštitěná nějakou organizací typu ICAO, Eurocontrol, Eurocae, tak tam vůbec neřeším pochybnost. Takže zaštitění velkou organizací.“* (P4, 31.31).
2. Kritické posuzování zdrojů: Lektori sledují, jak je příslušná informace strukturována, tzn., zdali obsahuje všechny náležitosti, které by podle jejich mínění měla mít. Petr vysvětluje: *„A co se týče nějakých dalších, když bych našel něco na*

⁷² Důvěryhodností informací rozumím věrohodnost a odbornost příslušných informací.

⁷³ Jedná se například o konkrétní informace o autorovi, včetně jeho dosaženého vzdělání, různých odborných či vědeckých ocenění, publikační činnost apod.

wikipedie a podobně, asi primárně by mě zaujala struktura, jak to vlastně vypadá. Jestli je to jenom nějaký text bez ladu a skladu nebo jestli to má nějakou logickou strukturu, řekněme nějaký úvod, nějakou obecnou definici, pak nějaký podrobnější popis. V okamžiku, že by to bylo takhle do podrobnosti, tak nevidím důvod, proč tomu nedůvěřovat.“ (P3, 14:14).

Lektoři nepřijímají informace bezmyšlenkovitě, podrobují je kritickému přezkoumání. Přetrvávající pochybnosti se snaží eliminovat dalším ověřováním dané informace. Filip vysvětluje: „No to souvisí s mým přístupem k informacím obecně, že jo, že obecně člověk si to ověřuje nebo já si to určitě ověřuju. Neberu cokoliv je kde napsaný, jako že to tak je. Protože dneska ten internet je plnej čehokoliv. V podstatě já jsem si taky zkusil napsat něco, jak se chytne nějaká falešná zpráva.“ (P5, 14:14). Při kritickém posuzování důvěryhodnosti informací si může lektor v případě pochybností ověřit u kolegy či jiného odborníka. Martin uvádí: „nebo se zeptá kolegy, když má pochybnosti nebo ověření někým.“ (P4, 31:31).

3. Obsahová příbuznost zdrojů: „Správnost“ nalezené informace si lektori ověřují z dalších zdrojů. Petr například vysvětluje: „Určitě si myslím, že je dobrý...nebo většinou se stává, že člověk hledá k nějakému tématu, tak najdeš více zdrojů. Takže zase se snažím najít nějaký... nejenom vzít slepě z jednoho zdroje, byť se tváří naprosto jasně, ale podívat se právě i na ostatní a pokud se třeba víc shodují, říct asi, že je to správně. Pokud by něco bylo ulítlý mimo téma a najednou by mi to říkalo něco protichůdný, než všechno ostatní, tak to asi těžko použiju jako nějaký zdroj informací.“ (P3, 15:15). Pavel dodává: „Pak samozřejmě taky člověk, když hledá něco ohledně nějakého tématu technologie, něco detailnějšího, tak se snaží prozkoumat do detailu ty věci a porovnávat to s jinými zdroji.“ (P8, 21:21).

4. Spoluúčast na tvorbě: Jedná se o velice specifický případ, který Marek popisuje následujícím způsobem: „Jak už jsem říkal, na spoustě věcí se přímo podílím, takže jsem schopen odhadnout na tom produktu, který získám s nějakého elektronického prostředí, jestli je od renomovaného výrobce nebo, teď myslím toho spotu nebo toho článku příslušného, s ohledem na znalost trhu. Taky velmi často tuším, co je na pozadí, za jakým účelem ten spot byl připravený nebo za jakým účelem ten mediální článek byl vypublicován.“ (P1, 11:11).

Důvěryhodnost informačních zdrojů, resp. informací je pro lektory stále aktuální. Při analýze dat vyplynul na povrch „dvouúrovňový“ přístup lektorů k důvěryhodnosti vyhledaných informací. Vyšší míru důvěryhodnosti lektoři připisují zejména informacím respektovaných odborných institucí. Petr například uvádí: *„Určitě budu považovat za spolehlivé zdroje od nějakých oficiálních institucí...od Eurocontrolu, co najdu na webu od Eurocontrolu, ICAA budu považovat za důvěryhodnej zdroj informací, určitě.“ (P3, 13:13).*

Druhým typem informací s vyšší mírou spolehlivosti jsou data s adresnou odpovědností autorů. Jiří vysvětluje: *„To je právě velice složitá věc, protože právě to gró toho našeho učení nebo těch našich věcí vychází z firemního školství, kde to jsou skutečně stoprocentní informace, které vytvářejí naši odborníci a než jsou používány, tak jsou nějakým způsobem verifikovány, validovány a jsou skutečně dány jako závazné informace, pro třeba nějaké výpočty, pro nějaké dimenzování a tak dále...určitá zkušenost, takže tam opravdu je ta adresná odpovědnost toho autora, případně těch schvalovatelů.“ (P7, 9:9).*

U ostatních informací je vnímaná důvěryhodnost nižší. Lektoři používají další techniky ověřování spolehlivosti informace, a to především prozkoumáváním jiných zdrojů. Jiří vysvětluje: *„a jediné říkám tou metodou, že se člověk podívá na dva, tři zdroje a porovná, jestli už tam podruhé, potřetí vidí to samé, tak si říká, asi by to tak mohlo být.“ (P7, 10:10).* Při přetrvávajících pochybnostech o důvěryhodnosti určité informace se příslušný lektor, jak konstatuje Martin: *„...zeptá kolegy, když má pochybnosti.“ (P4, 31:31).*

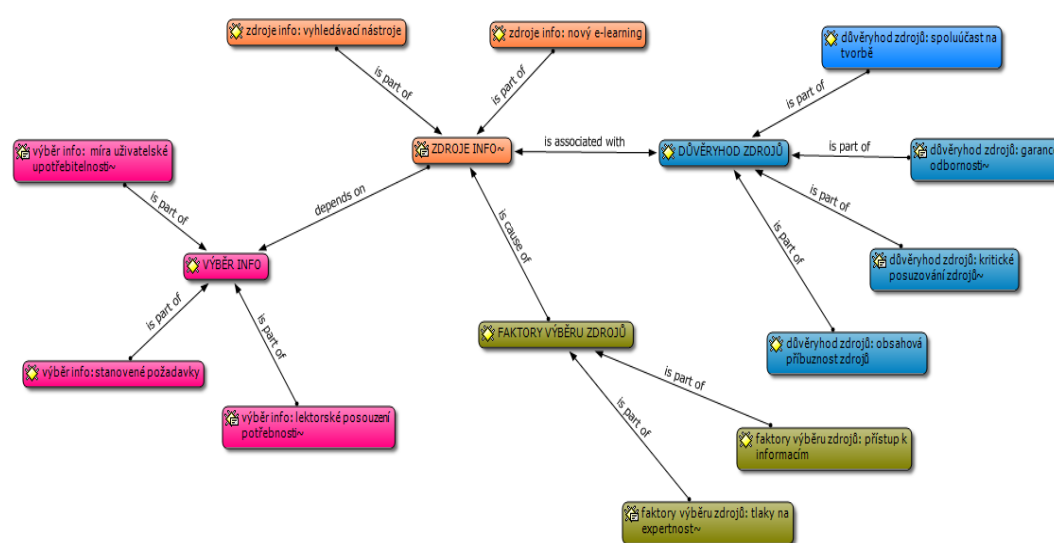
4.1.4 Vizualizace výsledků

Analytický nástroj pro tvorbu síťových schémat⁷⁴ softwaru ATLAS.ti mi umožnil nalézt a přehledně ilustrovat významové vztahy mezi různými kategoriemi, resp. subkategoriemi v rámci příslušné RQ. Výsledné síťové schéma reflektovalo konceptuální analýzu dat prostřednictvím tvorby vzájemných vazeb mezi různými kategoriemi či subkategoriemi příslušné RQ. Tento postup jsem aplikoval stejným způsobem u všech tří RQ.

⁷⁴ V následujícím textu budu nadále používat častěji užívaný anglický výraz network views.

Barevné rozlišení jednotlivých kategorií bylo zvoleno za účelem zvýšení přehlednosti vazeb napříč kategoriemi, resp. subkategoriemi. Jednotlivé barvy nereflektují významnost jednotlivých kategorií, ale mají čistě rozlišovací charakter, tak jak jsem je zvolil během tvorby počátečního seznamu kódů (kategorií a jejich subkategorií).

Na následujícím textu nejprve zobrazím výsledné síťové schéma RQ 1 a posléze popíši jednotlivé zobrazené vazby mezi různými kategoriemi, resp. subkategoriemi.



Obrázek 5 Síťové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 1

Při tvorbě network view pro RQ 1 jsem se pokusil nalézt určité významové vztahy mezi následujícími kategoriemi (subkategoriemi): zdroje info (vyhledávací nástroje a nový e-learning), faktory výběru zdrojů (tlaky na expertnost a přístup k informacím), výběr info (stanovené požadavky, lektorské posouzení potřebnosti a míra uživatelské upotřebitelnosti) a důvěryhodnost zdrojů (spoluúčast na tvorbě, garance odbornosti, kritické posuzování zdrojů a obsahová příbuznost zdrojů).

Vztahy mezi kategoriemi (subkategoriemi) jsem popisoval prostřednictvím tzv. primárních vztahů (first-class relations)⁷⁵, které mohou být použity pouze mezi

⁷⁵ Základní charakteristikou first-class relations je konkrétní vztahově-významové označení dané vazby. Druhým typem možných vazeb jsou tzv. sekundární vztahy (second-class relations) mezi

dvěma kódy či dvěma citacemi. Primární vztahy mohou být vyjádřeny směrovostí vazby, např. od A do B ($A \rightarrow B$) či vzájemnou spojitostí ($A \leftrightarrow B$)⁷⁶.

Rozhodnutí lektora o případném zařazení digitálních a/nebo multimediálních informací do výuky, vychází ze tří kritérií (stanovené požadavky, lektorské posouzení potřebnosti a míra uživatelské upotřebitelnosti), které příslušní lektori posuzují individuálně (viz citace kapitola 5.1.2). Jednotlivé výše uvedené faktory (subkategorie) „potřebnosti“ informací jsem označil jako součást⁷⁷ kategorie zdroje info.

Výběr digitálních a/nebo multimediálních informací pro výuku závisí⁷⁸ na znalosti či preferenci určitých ICT jako zdroje informací (vyhledávací nástroje či nové formy e-learningu). Petr to výstižně popisuje: „*ale primárně Google. Google ví všechno, takže ten určitě.*“ (P3, 5:5).

Lektori využívají vyhledávací nástroje či nové formy e-learningu lektory jako zdroj informací také jako důsledek⁷⁹ vnějších tlaků na jejich odbornost. Ivan to vysvětluje následujícím způsobem: „*V současné době jsou žáci, kteří jsou při hodině připojeni na internet, a někdo vznese dotaz, co znamená třeba AVAX a než stačím odpovědět, tak si jinej žák tohleto najde na internetu. Takže tam jako musím být opatrnější, abych nebyl zaskočenější.*“ (P2, 10:10). Jiné možnosti přístupu k určitým informacím jsou dalším důvodem k využívání výše uvedených ICT jako zdroje informací. Filip uvádí: „*...ale který jsou videa, který mám ověřený zase z nějakých jiných zdrojů, že mi to zase někdo doporučil, někde jsem to viděl. Většinou... nebo jsou to části přednášek nějakých lidí, který jsou kapacity v oboru,*

poznámkami a citacemi, kódy a citacemi a mezi poznámkami. Jejich velkou nevýhodou je nemožnost pojmenovat vytvořenou vazbu.

⁷⁶ Vlastností směrových vztahů je jejich přechodnost, zatímco vztahy se vzájemnou spojitostí jsou symetrické.

⁷⁷ V rámci síťových schémat jsem pro vztahové vazby použil některá anglická označení, která byla v rámci softwaru ATLAS.ti nastavena jako výchozí. V tomto konkrétním případě se jednalo o výraz „is part of“.

⁷⁸ Označení „závisí“ (angl. „depends on“) nebyla součástí softwarového balíčku pro pojmenování významových vazeb, nicméně za účelem zachování konzistence vazebních názvů jsem pokračoval v používání anglických výrazů.

⁷⁹ Pro výraz „důsledek“ používám v tomto schématu anglické označení „is cause of“.

který tam jsou třeba k dispozici. Že to prostě využívám. No, nevím co dál.“ (P5, 10:10).

Používání příslušných ICT (internetových vyhledávačů či nových forem e-learningu) jako zdroje informací úzce souvisí⁸⁰ s jejich důvěryhodností. Touto problematikou jsem se detailně věnoval v kapitole 5.1.3. Využívání konkrétních prostředků, ať internetových vyhledávačů či nových druhů e-learningu, je vždy spojeno s lektorským zhodnocením míry jejich spolehlivosti. Způsoby ověřování důvěryhodnosti vybraných informací (spoluúčast na tvorbě, garance odbornosti, kritické posuzování zdrojů a obsahová příbuznost zdrojů) jsem označil jako subkategorie a jsou součástí kategorie důvěryhodnost zdrojů.

Síťové schéma RQ 1 přehledným způsobem ilustruje vzájemné vazby napříč kategoriemi v kontextu této specifické výzkumné otázky. Rozhodnutí lektora o tom, jaké digitální či multimediální informace vybere pro výuku je ovlivněno několika faktory (stanovené požadavky, lektorské posouzení potřebnosti a míra uživatelské upotřebitelnosti) a závisí na znalosti nebo osobních preferencích ICT daného lektora. Dalšími faktory, které zvyšují využívání ICT lektory, jsou vnější tlaky na jejich expertnost (konfrontace s novými informacemi ze strany účastníků vzdělávání) a přístup k jiným informacím (nejčastěji se jedná o doporučení konkrétních zdrojů jinými odborníky).

Nedílnost součástí využívání internetových vyhledávačů či nových forem e-learningu je pak jejich míra důvěryhodnosti. Pro stanovení úrovně spolehlivosti daného informačního zdroje lektori používají různé strategie (spoluúčast na tvorbě, garance odbornosti, kritické posuzování zdrojů a obsahová příbuznost zdrojů), na základě jejichž vyhodnocení danou informaci vyberou či nikoliv.

4.2 Reakce na nové informace

Základním východiskem pro formulaci RQ 2.: *„Jaké způsoby jednání lektori používají při konfrontaci s digitálními a/nebo multimediálními informacemi, které neznají nebo jsou v rozporu s jejich výukovými materiály?“* bylo vědomí, že ICT jako zdroj informací nejsou k dispozici pouze lektorům, ale různé informace prostřednictvím velmi rozšířených a relativně snadno dostupných ICT nacházejí

⁸⁰ Vztahovou vazbu „souvisí“ překládám jako „is associated with“.

i účastníci vzdělávání. Ti, jak jsem dále předpokládal, mohou během výuky konfrontovat lektory s digitálními či multimediálními informacemi, které jsou pro ně neznámé či jsou případně v rozporu s jejich výukovými materiály⁸¹.

V rámci mého výzkumného šetření jsem realizoval rozhovory s těmi lektory, kteří takové konfrontace⁸² během své lektorské praxe zažili. Při analýze dat RQ 2 jsem se zaměřil na hledání spojitostí mezi konfrontacemi ze strany účastníků vzdělávání a příslušných lektorských reakcí na tyto situace.

4.2.1 Konfrontace s novými informacemi

Analýza dat v rámci RQ 2 mi umožnila získat představu o četnosti konfrontací ze strany účastníků vzdělávání. Frekvence těchto informačních „konfliktů“ byla u každého lektora odlišná, počínaje sporadickým výskytem, jak například ilustruje Martinovo prohlášení: *„Naštěstí se mi to ještě moc nestalo.“* (P4, 41:41), až po zcela běžně se vyskytující jev. Marek v této souvislosti uvádí: *„Určitě můžu potvrdit, že k takovým situacím dochází, to určitě. Nemůžu říct, že bych se s nimi setkával na úrovni, dejme tomu, každé lekce, ale určitě na úrovni každého kurzu, každého výcviku se s takovou situací potkám.“* (P1, 47:47). Ivan dodává: *„To je ten případ, kdy si někdo někdy něco přečte a dá velice specifické dotaz, kterej třeba...moje zkušenost je taková, stává se mi to, v každém kurzu se mi to stalo.“* (P2, 37:37).

Lektoři posuzují dotazy od účastníků vzdělávání s ohledem na následující faktory:

Vliv účastnické skupiny: Složení účastnické skupiny, včetně zájmu jejích členů o výuku či kulturní specifika účastníků. Petr vysvětluje: *„Tak v ten okamžik, taky se mi to stalo a v ten okamžik naopak jsem já spíš rozhozenej z toho, protože nevím: „Chápete to? Je to jasný? Nějakej problém?“ V ten okamžik se jich většinou ptám a ...je to složitější. Ono vždycky hodně záleží na složení té skupiny, jo. Protože, když vezmu z těch kurzů, co jsem dělal, tak obsahově to bylo všechno stejný, ale*

⁸¹ Nadále budu pro digitální či multimediální informace, které jsou pro lektory neznámé či jsou případně v rozporu s jejich výukovými materiály, výraz „nové“ informace.

⁸² V dalším textu budu pro účely zachování přehlednosti používat zkrácený výraz „konfrontovat“, resp. „konfrontace“.

každá ta skupina byla úplně jiná. Byla tam skupina, kdy všichni seděli a v postatě nekomunikovali. Byly tam skupiny, kde jsme dlouhé minuty strávili tím, že je to fakt zaujalo a oni si mezi sebou komunikovali.“ (P3, 43:43). Marek dodává: „To asi je taková obecná záležitost, částečně jsem už ji zodpověděl, částečně je potřeba říct, to není až tak úplně ovlivněný tématem tohoto rozhovoru, to znamená vstup médií do způsobu výuky. Je potřeba říct, že každý kurz je individuální, každý ten vzdělávací cyklus, prostě každý ten kurz. Tím, že učím i v kurzech zahraničních studentů, tak se tam velmi projevuje i mentalita, národní zvyky. Možná pro ozřejmění toho, co tím myslím, mým největším šokem bylo, že můj první zahraniční kurz byl kurz studentů z Islandu, kteří vůbec nekomunikovali. To byla pro mě velká škola.“ (P1, 92:96).

Ocenění zájmu: Lektori kvitují aktivitu účastníků vzdělávání. Filip uvádí: *„No, víte co, to je vždycky, pokud někdo má, co nevím, tak se chovám vždycky, že prostě poděkuju a můžu si o tom povídat, co můžou být nějaký příčiny nějakých dat, který...ke kterým může někdo přijít. To byly data, já si teďka přesně nevzpomenu, něco, co je v nějakém poměru je něco příčinou nějaký události, tak jo, můžu si o tom povídat, já něco vím, oni něco vědí a myslím si, že jako celkově to přinese jako vždycky víc.“ (P5, 63:63).*

Zvažování vlastních schopností: Lektori přemýšlejí o srozumitelnosti svého výkladu. Ivan to popisuje následovně: *„No, když je příliš moc dotazů, který jsou vztaženy bezprostředně k tomu výkladu, tak začnu přemýšlet nad tím, jestli vykládám dostatečně srozumitelně. Jestli to náhodou není hromadnej případ, že akorát několik málo odvážných se zeptá, jo. Jiní, že prostě hoděj flintu do žita a počkej si, až skončí hodina.“ (P2, 67:67).* popřípadě přemítají o své odborné erudici. Pavel vysvětluje: *„Tak samozřejmě kolikrát to je takový, že to člověka zaskočí, ta daná situace, protože je to něco, s čím nepočítá. Většinou člověk přednáší látku, o který něco ví, kterou třeba nějakým způsobem studoval, zkoumal.“ (P8, 49:49).*

Z výše uvedeného vyplývá, že lektori jsou si vědomi určitých úskalí, které moderní informační a komunikační technologie přináší (možné konfrontace s novými informacemi) a snaží se s nimi vypořádat prostřednictvím určitých strategií, které popíše v následující kapitole.

4.2.2 Lektorské reakce na konfrontace

Strategie, které lektori používají při konfrontaci s novými informacemi, je možné rozdělit na dvě části. První oblastí je soubor opatření, prostřednictvím něhož jsou účastníci vzdělávání seznámeni s tím, jak budou lektori reagovat na případné dotazy. Tento proaktivní způsob jednání⁸³ označuji jako:

1. Preventivní opatření: Lektori v úvodu výuky seznámí účastníky s tím, jak budou reagovat na případné dotazy. Marek to upřesňuje: „*Už na mém druhém úvodním slidu, na úvodním slidu se představím a řeknu, o čem se budeme bavit a na druhém slidu, čili jako vlastně téměř první informaci, kterou se studenti kurzu dovídají, tak je můj způsob, já tomu říkám Question and Answer Policy, čili můj způsob zacházení s dotazy.*“ (P1, 51:51).

Lektori mohou tuto strategii modifikovat tím, že vyzvou účastníky k případnému doplnění o další informace. Martin to vysvětluje následovně: „*Já tam mám dvě takový části. Jedna část je, kdy já ty studenty školím o jejich vlastních systémech, které používají, který já znám jenom z informací, který jsem načerpal na místě, takže někteří z nich to znají lépe. Takže k tomu přistupuju tak, že jim předem řeknu, že je to úvod pro ně a že počítám s tím, že někteří z nich znají ty systémy daleko lépe, že pokud by chtěli něco doplnit či upřesnit, ať to udělají. Pokud by chtěli třídit něco objasnit, ať se nebojí říct a klidně to udělají ve svém rodném jazyce, případně ať mě opraví. Takže tam to deklaruju. Tam, kde vím, že já jim povídám o jejich systémech, který někteří z nich znají lépe, tam kde vím, že to takhle bude, tu třídu o tom předem informuju a ty informace předem vítám, a když se je dozvím, tak je zapracuju, tam je to jasný.*“ (P4, 41:41).

Druhou oblastí lektorských reakcí na nové informace od účastníků vzdělávání, je skupina následujících retroaktivních přístupů:

2. Znalost odpovědi: Lektori si jsou jisti znalostí odpovědi. Jan to například vysvětluje: „*Já vím celkem dobře, kde jsem to našel, v těch prezentacích mám ještě svoje poznámky, který na to odkazují. To jsem celkem dobře schopnej podložit těmahle faktama, ale jak říkám, nebráním se tomu, že se ty věci mění a nejčastěji se na to podíváme na internetu...třeba...bud' udělám to, že to hnedka rozpráším, že to je nesmysl, což je ale velmi řídký, že bych si byl natolik jistej.*“ (P6, 23:23).

⁸³ Pro lektorské reakce na konfrontace s novými informacemi ze strany účastníků vzdělávání používám jako synonymum výraz „způsob jednání“.

3. Dodržování kontextu výuky: Lektori považují dotaz od účastníků vzdělávání za vybočující z rámce výuky a odpověď na něj odkládají. Marek to vysvětluje: „*Ne, snažím se to takhle omezovat. Snažím se opravdu, aby vždycky ten dotaz zapadl do toho toku té lekce, tak jak já jsem si ji připravil. Tak, aby mi vlastně ten tok pokračoval, protože si myslím, že za ty roky i ze zpětných vazeb si myslím, že ty lekce jsou uspořádané logicky, tak, aby se student pomalu do toho tématu dostával, a já mám tu roli toho nebo snažím si ji ponechat tu autoritu toho, že řídím, kdy do toho studenti můžou a nemůžou vstupovat. Tak proto mám tuhle politiku tří odpovědí.*“ (P1, 55:55).

Klíčovou roli zde také hraje množství času, který by lektori potřebovali k zodpovězení příslušného dotazu. Jan uvádí: „*Pochopitelně se musí trochu to regulovat, aby čas management se pohlídal, ale jako jo, určitě, pokud se to vyvine v rozhovor, který jde k hloubce toho problému a netrvá moc dlouho, tak je to dobře. Pokud někdy by to sklouzávalo, že to jde od tématu nebo to dlouho trvá, tak asi je na pedagogovi, aby zavelel, že jako, že je to krásné, ale času je málo a musíme to opustit.*“ (P7, 22:22).

4. Odložení odpovědi: Společným jmenovatelem s předchozí reakcí lektorů na nové informace je odklad odpovědi. V tomto případě mají lektori určité pochybnosti o správnosti překládané informace. Petr například v této souvislosti uvádí: „*Druhá situace, která může nastat, že to je něco, co je v rozporu s tím, co jsem jim řekl. To je asi ta složitější situace samozřejmě. V ten okamžik opět určitě řeknu, že to je rozhodně zajímavá věc. Rozhodně řeknu, že jsem doposud o tom neslyšel, takže těžko úplně to mohu, jaksi nezávisle komentovat nebo podporovat, protože jestli moje dosavadní vědomosti a informace většinou se shrnujou nebo pocházejí z několika zdrojů a pak já dostanu, opět jsme u toho, jeden zdroj jinej, kterej je najednou úplně jinej, tak stojí za to se podívat, co to je a zhodnotit, jestli je to relevantní informace nebo ne.*“ (P3, 25:25). Jiří dodává: „*anebo jsou to věci, které na první pohled vám teda trochu zní neuvěřitelně až podivně a teď člověk musí nějakým způsobem zaujmout stanovisko, tak to jsou pak ty věci, kdy člověk řekne: „To nevím, to je nějaký divný. Musím se na to podívat.“*“ (P7, 46:46).

Stejnou reakci může u lektorů vyvolat neznalost příslušného zdroje informací. Pavel popisuje: „*Popřípadě když ten zdroj třeba neznám nebo je tam něco v rozporu s tím, co předkládám při tom školení, tak pak normálně řeknu, že se*

omlouvám, ale že v tuhle chvíli nedokážu na tuhle otázku odpovědět a že si o tom zjistím trochu víc informací a pokud by byl tak hodnej, tak aby mě dal k dispozici ten zdroj, abych se mohl k tomu trošku víc zahlbout a že potom jsem schopnej mu na to nějakým způsobem odpovědět.“ (P8, 41:41).

Dotaz od účastníků vzdělávání může vybočovat z rámce odbornosti lektora a ten pak odkazuje na jiného odborníka. Petr vysvětluje: *Může se stát vlastně, že se mě ptaj na věc, kterou prostě nevím, protože to není moje odbornost a v takovém okamžiku já zase odkazuju na ty lektory, který to konkrétně učej. Tohle to je poměrně hutnej zdroj tehle těch situací, to že já s nima mám vlastně ty úvodní hodiny, ve kterých jim jako by nakousnu, co voni maj pak v celým tom kurzu, ale ty podrobnosti maj až po mě.“ (P3, 38:38).*

5. Přiznání neznalosti: V tomto případě lektori otevřeně přiznávají, že informaci neznají. Lukáš vysvětluje: *„Vyložene nemůžu vědět úplně všechno anebo se stane, že i třeba člověku něco vypadne nebo neví jako na to správně odpovědět, aby nezamotal si ty lidi nebo myšlenku nevzal. Tak jako pak nestydím se to přiznat nějakým způsobem.“ (P9, 38:38).* Jiří vyzdvihuje příkladnost tohoto jednání následujícím způsobem: *„Pochopitelně se člověku nemůže stát, že by na všechny otázky říkal, že je nezná, ale pokud dejme tomu...je taková situace, že většinu otázek nebo odpovědí dokáže říct, máte tu zkušenost, znáte tu látku a teď nebudu říkat nějaký procento, protože nedokážu říct, a pak nastane otázka, kterou nevíte, tak si myslím, že právě naopak je...zejména u mladých lidí je to přece jen pedagog určitým příkladem charakteru, příkladem určité morálky, tak si myslím, že je velice dobře, když jako studenti vidí, že ten pedagog zkrátka neutrpí jeho vážnost a jeho, řekl bych svatozář, když jako s naprostým klidem přizná, že to nezná, jo.“ (P7, 25:25).*

6. Využití znalosti účastníků: Lektori zaúkolují účastníky vzdělávání, aby odpověď či odpovědi na příslušnou otázku vyhledali. Jiří například vysvětluje: *„No takhle, řekl bych to obráceně. Osvědčuje se určitě na to reagovat a třeba si říct, třeba do příště, říct třeba: „aha, to je nová věc, tak to ještě nebylo, v těch učebních podkladech, které jsou, já nevím, tři roky staré, takhle to tady není. Takže pánové kdo s tím máte nějakou zkušenost, podívejme se na to.“ (P7, 37:37).*

Druhou variantou je aktivní zapojení účastníků vzdělávání do diskuse s cílem nalézt správnou odpověď na danou otázku. Lukáš uvádí: *„Když jsem ještě*

studoval, tak jsem se dostal do takové situace, ale znal jsem, věděl jsem, tak jsem prostě...spíš se rozjela diskuse a v podstatě jsme si odpověděli všichni, kolektivně. Já jsem byl v pozici přednášejícího a v podstatě jsme se dobrali diskusí správného výsledku. Takže tam se to vyřešilo jako by na místě.“ (P9, 42:43).

Lektorský přístup ke konfrontacím s novými informacemi od účastníků vzdělávání během výuky je v zásadě dvojí: proaktivní, kdy na úvod výuky seznamují účastníky s tím, jak budou na nové informace reagovat (jak například uvádí Marek: *„Mám takovou politiku tří způsobů odpovědi, to znamená, že jim hned řeknu, že rozhodně první politika, první pravidlo, že se mají ptát okamžitě v momentě, kdy je něco napadne nebo takováhle situace nastává, že třeba vědí něco jiného, než já říkám. Někde si nastudovali, takže okamžitě při první příležitosti se mají ptát a já mám tři způsoby odpovědi.“ (P1, 51:51)),* či retroaktivní, v rámci něhož odpovídají na příslušný dotaz okamžitě nebo s časovým odstupem. Oba lektorské přístupy se nevylučují a je možné je kombinovat.

Při okamžité odpovědi lektori reagují s ohledem na konkrétní situaci následovně:

Znalost odpovědi: Lektor je přesvědčen o svých znalostech a ihned nabízí argumenty podporující jeho tvrzení. Jiří například vysvětluje: *anebo říct: „Pozor, tady to vypadá...informace nehodnověrná nebo to se mi nějak nezdá. Podívejte se tady ty parametry, to asi nevychází.“ (P7, 46:46).*

Přiznání neznalosti: lektor se nesnaží předstírat, že zná odpověď na daný dotaz. Jan například uvádí: *„A druhy jednání, já mám pocit, že můj způsob celkově vystupování, jednání i výuky není jako direktivní, nesnažím se předstírat, že všechno vím a všemu rozumím, protože se to tak mění, že to ani nejde. To by byla blamáž od samého začátku. Že celkem nemám problem s tím, když mě někdo vyzývá a zpochybňuje třeba to, co tam píšu.“ (P6, 23:23).*

Odpověď s časovým odstupem nabízí následující způsoby jednání při konfrontaci s novými informacemi:

Dodržení kontextu výuky: Lektor odpověď na příslušný dotaz odloží, aby nedošlo k narušení výuky. Ivan to ilustruje na následujícím příkladě: *Odehraju to, že si řekneme potom nebo většinou to odehrávám na přestávky a při přestávkách potom jednotlivci, kteří se... se kterými se o tom bavím a maximálně dva, tři další přijdou*

a poslechnou si to. Ale to samo je indikace toho, že ten velkej dav to nezajímá. Tudiž je nevhodný tříštit tu pozornost na to, co je v osnově. (P2, 95:95).

Využití znalostí účastníků: Lektor "zaúkoluje" toho účastníka vzdělávání, který s novou informací přišel, aby ji ověřil. Jiří vysvětluje: *„nebo přímo zaúkolovat toho, kdo to zjistil, ať zjistí pramen, něco pořádnějšího, abychom nějakým způsobem tam za každou cenu tu novou informaci jako se nedivili, abychom nějakým způsobem jako ji opravdu brali a tak. (P7, 46:46).*

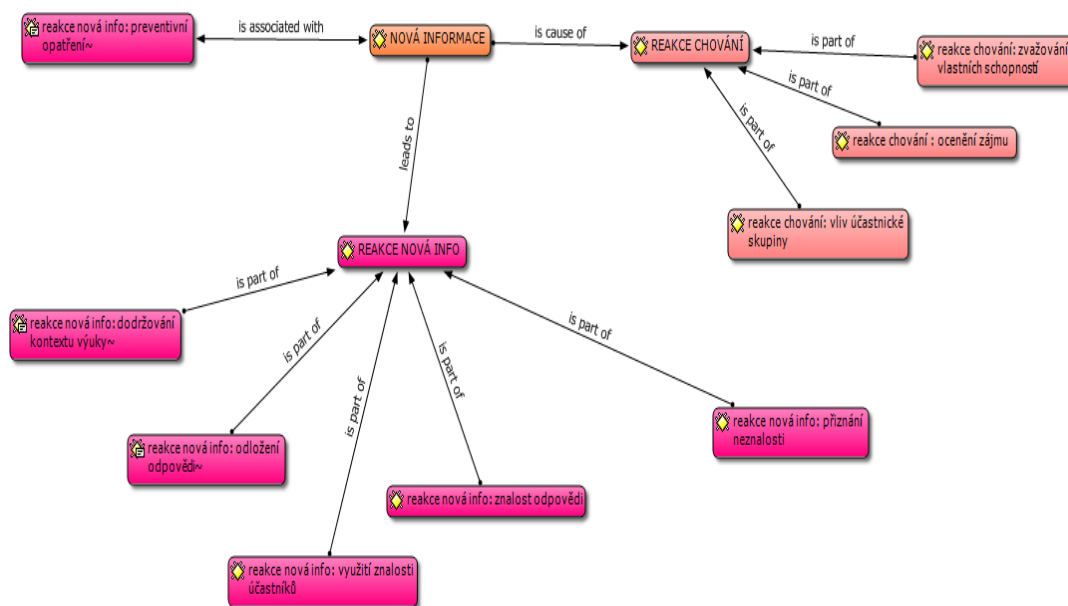
Přehrání odpovědi na odborníka: Dotaz vybočuje z rámce odbornosti lektora a ten odkazuje účastníky na specialistu. Petr dodává: *„Může se stát vlastně, že se mě ptají na věc, kterou prostě nevím, protože to není moje odbornost a v takovém okamžiku já zase odkazuju na ty lektory, který to konkrétně učeť. Tohle to je poměrně hutnej zdroj tehle těch situací, to že já s nima mám vlastně ty úvodní hodiny, ve kterých jim jako by nakousnu, co voni maj pak v celým tom kurzu, ale ty podrobnosti maj až po mě. (P3, 38:38).*

Odpověď po zhodnocení situace: Lektor si informaci nejprve ověří. Filip například v této souvislosti vysvětluje: *„To nebylo v rozporu s ničím, co bych jako říkal, ale já na to reaguju vždycky: „děkuju, já si to ověřím“, že tohle neznám tu statistiku, čísla, že na to nejsem schopen reagovat, že to vypadá uvěřitelně, to co říkaj...třeba tehdy, to co mi řekli, že to tak může bejt, ale že skutečně tohle nevím. No a potom si to najdu.“ (P5, 43:43).*

4.2.3 Vizualizace výsledků

Softwarový nástroj network views použitý při vizualizaci výsledků analýzy RQ 2 mi umožnil vytvořit síťové schéma ilustrující vzájemné vztahy mezi následujícími kategoriemi (subkategoriemi): nová informace, reakce nová info (znalost odpovědi, přiznání neznalosti, odložení odpovědi, preventivní opatření, využití znalosti účastníků a dodržování kontextu výuky) a reakce chování (vliv účastnické skupiny, ocenění zájmu a zvažování vlastních schopností).

Vztahy mezi kategoriemi (subkategoriemi) jsem popisoval prostřednictvím primárních vztahů – vyjádřením směrovosti a vzájemné spojitosti.



Obrázek 6 Sítové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 2

Všeobecná dostupnost moderních ICT jako zdroje informací s sebou přináší určitá rizika pro práci lektora, který může být konfrontován s novými informacemi ze strany účastníků. Výskyt těchto konfrontací je u mého vzorku lektorů je rozličný (viz kapitola 5.2.1).

Dotazy od účastníků vzdělávání vyvolávají⁸⁴ u lektorů určité reakce, kdy zvažují složení účastnické skupiny, vlastní schopnosti, případně oceňují zájem příslušných účastníků vzdělávání. Tyto tři faktory představují subkategorie a jsou součástí kategorie nová informace.

Lektorský přístup k dotazům ze strany účastníků je v zásadě dvojitý: proaktivní a retroaktivní. Proaktivní přístup lektora souvisí s výskytem dotazů od účastníků, kdy lektor předpokládá konfrontace a účastníky seznamuje s tím, jak k nim bude přistupovat. Marek to popisuje následovně: „Mám takovou politiku tří způsobů odpovědi, to znamená, že jim hned řeknu, že rozhodně první politika, první pravidlo, že se mají ptát okamžitě v momentě, kdy je něco napadne nebo takováhle situace nastává, že třeba vědí něco jiného, než já říkám. Někde si nastudovali, takže

⁸⁴ Pro anglický výraz „is cause of“ jsem v rámci síťového schématu RQ2 použil označení „vyvolávat“.

okamžitě při první příležitosti se mají ptát a já mám tři způsoby odpovědi.“ (P1, 51:51).

Retroaktivní přístup představuje určitou konkrétní reakci lektora na konfrontaci s novou informací. Dotaz od účastníků vede⁸⁵ lektora k tomu, že zvolí příslušný způsob jednání s ohledem na danou situaci. Lektorské způsoby jednání v rámci tohoto přístupu lze dělit na okamžité odpovědi a odpovědi s časovým posunem (viz citace kapitola 5.2.2). Způsoby jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi (znalost odpovědi, přiznání neznalosti, odložení odpovědi, dodržení kontextu výuky a využití znalosti účastníků) jsem označil jako subkategorie a jsou součástí kategorie reakce nová info.

Síťové schéma RQ 2 přehledným způsobem ilustruje vzájemné vazby mezi jednotlivými kategoriemi, resp. subkategoriemi následujícím způsobem: snadná dostupnost a celková rozšířenost moderních informačních a komunikačních technologií dostává lektory do situací, kdy jsou konfrontováni s informacemi, které jsou pro ně neznámé či mohou být v rozporu s jejich výukovými materiály (nová informace). Takovéto názorové střety označuji jako konfrontace, kdy lektori zvažují vliv účastnické skupiny, své vlastní schopnosti, případně oceňují zájem ze strany účastníků vzdělávání.

Strategie, které lektori používají, aby se vypořádali s případnými konfrontacemi, lze členit do dvou kategorií: proaktivní a reaktivní. U proaktivního přístupu lektori předpokládají konfrontace s novými informacemi a seznamují účastníky vzdělávání se svým způsobem jednání při takovýchto situacích (preventivní opatření). U retroaktivního přístupu lektori zvažují vhodnou reakci na dotaz účastníků (znalost odpovědi, přiznání neznalosti, dodržení kontextu výuky, odložení odpovědi a využití znalosti účastníků).

4.3 Zpětná vazba a její reflexe

RQ 3: „*Jak vnímáte zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání?*“ byla formulována obecně s cílem získat co nejvíce informací o vnímání zpětné vazby

⁸⁵ Vztahovou vazbu „vede“ překládám jako „leads to“.

lektory. V rámci analýzy dat jsem zaměřil svoji pozornost na následující tři oblasti zpětné vazby:

1. Vnímání zpětné vazby od účastníků vzdělávání, která se týká lektorského vystoupení během výuky a její reflexe.
2. Vnímání zpětné vazby od účastníků vzdělávání, která se týká lektorských způsobů jednání při konfrontacemi s novými informacemi během výuky.
3. Lektorské reflexe způsobů jednání při konfrontaci s novými informacemi.

4.3.1 Zpětná vazba na lektorské vystoupení během výuky

Lektoři vnímají zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání, v obecném slova smyslu, jako velice důležitou. V ohnisku jejich zájmu stojí následující kritéria:

1. Ocenění kvalitních informací: Lektoři vítají detailní a odborně provedenou zpětnou vazbu. Marek to vysvětluje: „*Velmi seriózně. I když sebekriticky musím říct, že ne vždycky pozitivně. Někdy mám pocit, jako že to třeba tak nebylo. To je ale potřeba nebo já si musím přiznat, ale snažím se početně a přiznám se, že jsem rád, když takový zpětný vazby přichází a že jsem rád, když jsou dokonce vedený profesionálně a strukturovaně, to znamená, že když se v rámci daného kurzu dělá nějaký oficiální způsob zjišťování spokojenosti absolventů s daným kurzem a následně se tahle ta záležitost analyzuje až na úrovni lektorů. Ne že se vydá pouze graf, studenti byli spokojeni, že byly tři připomínky, tak to je dobrá vizitka. Mě zajímají ty tři připomínky.*“ (P1, 123:123). Martin doplňuje: „*Já se zajímám, jsou pro mě důležité a s chutí si je přečtu, ale nemám pocit, že by ta zpětná vazba byla tak detailní, že by mě pomohla.*“ (P4, 94:94).

2. Míra účastnické spokojenosti: Získané informace ukazují lektorovi silné či slabé stránky jeho vystoupení. Petr například uvádí: „*Hodně. V podstatě, když to zase vezmu ze široka, tak celá ta příprava a veškerý to úsilí, který vynaložím při přípravě toho kurzu a při té vlastní jakoby lektorský činnosti, tak určitě není malá a pokud já pak dostanu i třeba se to týká... zpětná vazba není jenom vyplnění dotazníků, že jo? Zpětná vazba je ve výsledku i ta konfrontace, případně nějaká diskuse o přestávce. Pokud já na konci dostanu. První zase - pozitivní přístup. Když dostanu nějakou pozitivní zpětnou vazbu, že ten kurz byl přínosnej, že si opravdu myslíš, že se jim to líbilo, samozřejmě vždycky tam jsou nějaký výtky a tak, ale*

pokud já dostanu nějakou pozitivní vazbu, že pro ty studenty, že si myslej sami, že to bylo přínosný, že se jim to líbilo, tak pro mě je to odměna taky, že vidím, že to moje úsilí stálo za to.“ (P3, 71:71).

3. Ověřování schopnosti transferu: Takto pojaté vnímání zpětné vazby lektory je možné rozdělit do dvou kategorií: dotazování a ověřování znalostí. V rámci dotazování získá lektor bezprostřední zpětnou vazbu ohledně své schopnosti předat vzdělávací obsah. Pavel vysvětluje: „...nebo třeba se zeptat těch studentů, jestli je srozumitelný, jakým způsobem ten člověk prezentuje tu danou látku. Tak pokud člověk využívá tuhle zpětnou vazbu, tak si myslím, že mu to hodně dá do těch dalších školení a potom je schopnej třeba reagovat na případný takovýhle nesrovnalosti.“ (P8, 82:82). Ověřováním vědomostí účastníků vzdělávání získává lektor „odloženou“ zpětnou vazbu. Jiří popisuje: *No zpětná vazba znamená hodně, protože to znamená vlastně to, že člověk zjistí, jestli to dělá dobře nebo špatně a to. Já po každé přednášce dávám test. Máme tady zaveden sedmibodový test po každé přednášce. Test je z látky té přednášky, takže ti dostanou sedm otázek a odpovědi a, b a c a já zkrátka vidím, že tam, já nevím, ve čtvrté otázce má padesát procent lidí chybu, to znamená, že to téma jsem jako vysvětlil špatně a příště si musím dát pozor, abych to říkal lépe.“ (P7, 51:51).*

Lektoři reflektují zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání týkající se jejich vystoupení v rámci výuky následovně:

1. Reflexe relevantních připomínek⁸⁶: Lektoři zohledňují významné připomínky, které posléze zakomponují do svých výukových materiálů. Martin uvádí: „*Ohledně té zpětné vazby doplním jednu věc. Ty prezentace průběžně aktualizuju na základě vlastní zkušenosti toho, jak se mi ten výklad dařil nebo kde mi přijde, že by to chtělo ještě tady obrázek, ještě tady něco na vysvětlení nebo naopak se některý slidy schovávají, protože v nich jsou informace, který jdou zbytečně daleko. Takže jeden z projevů zpětné vazby je průběžná revize, doladování prezentací. Naposled jsem to udělal předevčírem.“ (P4, 93:93).* Jiří doplňuje: „*Určitě. Prezentace jsou stále živé, protože třeba ty dotazy z diskuse velice často doplňuji do těch prezentací, protože si říkám, že se na to ptaj, protože v té prezentaci nebylo. Na jednu stranu mě to těší,*

⁸⁶ Lektoři v této souvislosti zohledňují i jiné relevantní připomínky od účastníků vzdělávání. Jelikož ale nemají žádnou souvislost s ICT jako zdrojem informací, ve své práci je neuvádím.

že se ptaj, na druhou stranu si říkám, že se na to ptaj, tak by to v té prezentaci mělo bejt.“ (P7, 60:60).

2. Profesní rozvoj: Tento pojem lektori vnímají jako snahou o rozvoj jak ve smyslu odborného růstu, tak i lektorských dovedností. Lukáš v této souvislosti například uvádí: „*To hodnocení moje, v podstatě. Tím já vlastně dokážu se připravit třeba na další přednášku. Pro mě třeba nějaké vstupní ten, vstupní informace o tom, co můžu dělat líp, co dělám hůř. O čem můžu víc mluvit, o čem můžu, míň mluvit, pokud opakuju přednášku třeba.*“ (P9, 67:67). Pavel to popisuje následovně: „... *ta zpětná vazba bych řekl, že funguje, že zatím se podařilo, že vždycky ti studenti se nějakým způsobem třeba k tomu vyjádřili a dali mi podklady k tomu, abych při příštích školeních jednal třeba trošku jiným způsobem v určitých situacích nebo se zaměřil na určité metody, například víc otázek, komunikovat s těma studentama. Takže ta zpětná vazba zatím funguje velmi dobře.*“ (P8, 91:91).

4.3.2 Zpětná vazba na lektorské způsoby jednání při konfrontacích

Lektori vnímají zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání, která se týká jejich způsobů jednání při konfrontacemi s novými informacemi během výuky, některým z následujících způsobů:

1. Přijetí lektorských reakcí: Lektori se domnívají, že jejich způsoby reakcí na konfrontace s novými informacemi jsou ze strany účastníků vzdělávání akceptovány. Marek uvádí: „*Osobně mám dojem, a dokonce jsem několikrát zaznamenal přímou zpětnou vazbu, že tohle to studentům velmi vyhovuje. Že mají pocit, že máme takovej vyjasněnej vztah, rovnoprávněj. Oni vědí, že se můžou ptát, kdy chtějí. Mají takový pocit, jako by toho svobodnýho, že jsou víc zapojení do té lekce. Že kdykoli můžou říct: „tady mi to není jasný, to mi nějak nepasuje“ nebo: „tady bych se ještě chtěl zeptat, protože já jsem viděl na webu ještě tohle.*“ (P1, 59:59). Petr dodává: „*Já si myslím, že poměrně pozitivně. Ty studenti většinou pochopí, že nemůžu strávit dalších patnáct, dvacet minut tím, že se budu snažit najít odpověď na tu jednu otázku nebo na to téma, který se buď netýká prostě tý problematiky, nebo je to něco novýho, co by nás ale zdrželo a já musím vzít ohled na ty ostatní a na nějak ten obsah toho kurzu. Takže nesetkal jsem se s tím, že by s tím někdo měl problém.*“ (P3, 29:29).

2. Nedostatek respektu: Chování účastníků považují lektoři za nevhodné či přinejmenším za zarážející. Marek například uvádí: „*a každopádně vždycky pobaví ta třetí možnost, že odpovím, až budu vědět. Je to zvláštní u dospělých lidí.*“ (P1, 78:78). Ivan doplňuje: „*Na účastnících je...někdy už jsem zažil, to bylo v tom předposledním nebo posledním kurzu, to byla trošku škodolibost, jestli to vím.*“ (P2, 47:47).

3. Rozvinutí diskuse: Lektoři ji vítají, jelikož v aktivitě studentů spatřují zájem o danou problematiku. Jiří to například komentuje: „*Takhle, pokud...více méně snažíme se, aby to učení bylo formou určitého dialogu, protože ta myšlenka vyslovená se lepší pojme než ta myšlenka pouze poslechnutá. Takže když vzniká takovýto spontánní dialog, že se přihlásí nějaký student nebo náš spolupracovník během přednášky a má nějakou připomínku, která skutečně je k věci, která je novým poznatkem, tak je hrozně dobře, že to otevře určitý dialog, kterýho se zpravidla zúčastní ne ten jeden posluchač, ale více posluchačů a myslím si, že každá forma nebo každá příčina tohoto dialogu mezi tím přednášejícím a těma posluchačema je vítaná.*“ (P7, 22:22). Přidanou hodnotou diskuse je vytvoření příjemné učební atmosféry. Martin vysvětluje: „*Když člověk otevře diskusi a diskutuje o tom a projeví, že má určitý know-how, ale že zároveň připouští, že může být jiná praxe, jiný metody, jiný know-how někoho jiného, takže tu to atmosféru zpříjemní. Je tam otevřenost na obou stranách a taky neformální pokec, což je přesně to, co je potřeba, co během toho školení probíhalo. Pokud je to správně reflektovaný jak ze strany mý, tak ze strany studentů, že reagují, a že pustí do diskuse, tak spíš zlepšení té atmosféry.*“ (P4, 51:59).

4.3.3 Sebereflexe lektorských způsobů jednání při konfrontacích

Lektoři v rámci svých způsobů jednání při konfrontacích s novými informacemi od účastníků vzdělávání, reflektují úspěšnost či neúspěšnost svých reakcí v konkrétních situacích, včetně možností a limitů dalšího použití osvědčených způsobů jednání při konfrontaci s novými informacemi během výuky.

Úspěšnost či neúspěšnost lektorských reakcí na konfrontace se odráží především v chování účastníků vzdělávání. Na základě vnímání této zpětné vazby od účastníků lektor vyhodnotí, zdali jeho jednání bylo adekvátní či nikoliv. Lektoři

podrobují své způsoby jednání i svému kritickému posouzení, kdy se snaží vyhodnotit ty reakce, které považují za neadekvátní a napříště od jejich užití upustit.

V následujícím textu se nejprve zaměřím na neosvědčené lektorské reakce na konfrontace a poté popíši možnosti, resp. limity dalšího použití osvědčených způsobů lektorského jednání při konfrontaci s novými informacemi během výuky.

K neosvědčeným způsobům jednání při konfrontacích s novými informacemi během výuky lektori řadí:

1. Lektorská sebestřednost: Lektori vnímají negativní reakce od účastníků vzdělávání v případě, že nerespektují účastnické názory či se snaží prosadit vlastní odpověď. Marek například vysvětluje: *Neosvědčilo se na to reagovat, protože zůstala taková jakási pachuť tu chvíli, v tom problému, který se trošičku přenesl do celého kolektivu, přitom to nebyla vůbec podstatná informace pro celý výcvik. Možná z mé strany bylo lepší říct: „ano, tohle jste si nastudovala někde. Jestli si to i nadále myslíte, je to právo na Váš názor“ a tu oblast opustit jako by nebojovat dál s tím. Prosadit ten názor, který já považuju za správný. Někdy je rozumnější to téma opustit dřív.* (P1, 109:109). Martin dodává: *Co se mi neosvědčilo je to tak nějak zakecat a přejít. Neosvědčilo se mi to už jen proto, že já mám špatnej pocit vůči té třídě, že jsem to jako by zahrál do autu a ztratil důvěru té třídy. No, že lepší je se otevřít a říct: Jo, je možný, že to tak je. Kouknu se na to o přestávce“ nebo otevřít diskusi. Zahrát to do autu je takový, že člověk tu třídu jakoby ignoruje, bere na lehčí váhu, nebere ji jako partnera rovnocenného.* (P4, 71:71).

2. Narušení výuky: jedná se o specifický druh lektorské sebereflexe jednání, které se lektorovi neosvědčilo a na základě takové zkušenosti od takového jednání napříště upouští. Jan například uvádí: *„Co se mi ještě neosvědčilo je zároveň se tomu věnovat hned jako do té velký míry, protože to potom úplně rozbije tu hodinu, prostě. Takže to taky není dobrý. Pokud je to něco hrozně zásadního a byl by to vyloženě problém, nějaký nesmysl z mé strany, tak jo.“* (P6, 37:37). Ivan dodává: *„Rozhodně se mi neosvědčilo, když je nějaký dotaz na něco a já vím kde to je, kde se to dá najít, třeba na internetu nebo takhle anebo dokonce, že to mám na flešce v jinejch souborech, tak to nedělám hned. Protože většinou, když já se vrátím k tomu počítači a začnu něco hledat, tak jak na potvoru to nemůžu najít. Což... narůstá nervozita, protože je ticho a všichni čekají, co z toho bude a vo to víc, za*

takovýho toho napětí, pro mě teda napětí, o to víc jsem bezradnej. Ne bezradnej, ale takovej chaotickéj, že do toho se mi něco hledá. Nebo si nemůžu vzpomenout, jak jsem si ten soubor pojmenoval nebo takhle, abych to našel. To znamená, že vždycky se snažím tohle to přehrát na další hodinu po přestávce, abych měl čas si to sám v klidu projít, protože mám spoustu... já nevím třeba obrázky a takovýhle věci a v tu ránu bych zákonitě, kdybych to dělal okamžitě, tak zobrazím ten, kterej je nejméně vhodnej a nevzpomenu si, kde najít ten, kterej je vhodnej. Takže, jsem pod takovým tím stresem, to že spousta lidí čeká, co z toho bude.“ (P2, 79:79).

Lektoři při zvažování o opětovném použití úspěšných způsobů jednání při konfrontacích s novými informacemi reflektují dosavadní zkušenost. K faktorům umožňujícím opětovné použití daného jednání řadí:

1. Kontrola výuky: Lektoři řídí průběh výuky a nenechávají se dotazováním účastníků strhnout k jejímu výraznému narušení. Marek vysvětluje: *„Moje metoda nebo moje metodika v rámci výcviku je, tak jak už jsem před chvílí zmínil, spíš předcházet, mít věci pod svojí kontrolou, snažit se tu lekci řídit. Neznamená to, že se nesnažím reagovat na průběh v rámci lekce, když zjistím, že je někde nějaká slabina nebo někde jsem schopen v tématu se mírně odchýlit a vrátit se zpátky, tak aby studenti měli ucelenou informaci.“ (P1, 113:113).* Ivan dodává: *„No více méně, když dojde k tomu, že se začneme bavit o něčem, co vybočuje z nějaký my přípravy nebo takhle, tak... když vidím tu reakci, která je u posluchačů, že je to třeba nezajímá, že je to hovor vyloženě mezi dvěma, je to mezi tím člověkem, kterej se zeptal a mnou, to znamená, že to rozptyluje pozornost všech, tak se snažím tomu zabránit, aby se to neopakovalo.“ (P2, 91:91).* Pozitivem je i určitá „časová flexibilita“ výuky. Martin to vysvětluje následovně: *„Co prospívá, nevím, jestli to není trošku mimo tuhle otázku, tak co ohromně prospívá, teda, tak je, když je na tu výuku dost času, protože je pak dost času nechat prostor diskusi, nechat prostor k dohledání informací.“ (P4, 76:76).*

2. Reflektování účastnických reakcí: Lektoři berou v úvahu reakce účastníků vzdělávání při konfrontacích s novými informacemi. Jiří uvádí: *„... je to informace, která tam najednou je a člověk je postaven před ten fakt, tak to musí za tu chvíli odhadnout a je to logický, říkám: „Aha, to určitě takhle může být. Protože sice mě to nenapadlo, ale teď když to jako slyším, tak to zní logicky.“ Tak přesto, aniž by to člověk jako četl nebo slyšel o tom, tak řekne: „Ano, to tak vypadá.“ (P7, 46:46).*

Martin k tomu dodává: „Nestalo se mi, že by mi někdo tvrdil něco, co by bylo vysloveně v rozporu... i když možná už jo. No pak nezbyvá než konstatovat, že na stejnou věc můžou mít dva lidé dva různé názory. Jsou různé pohledy a záleží na praxi každého.“ (P4, 43:43).

3. Ocenění spolupráce: Lektori reagují pozitivně na interakci mezi nimi a účastníky vzdělávání. Lukáš popisuje: „Já nevidím v tom nějak negativum. Mě to přijde jako přirozená věc. Jak říkám doba encyklopedistů je daleko za námi. Jak říkáte vy, je mnoho informací na poli vědy i na poli jakýmkoli...určitě myslím si, že to není, že bych v tom viděl nějaký negativum, naopak prostě si myslím, že tyhle věci jsou prostě jenom přínosný. Ta diskuse, to obohacení.“ (P9, 63:63). Filip dodává: „Ale takže se mi to nestává, že by se mi něco nevyplatilo. Vždycky...je to taková hra s těma studentama, že prostě pokud někdo jako...Někdy se mi to podaří využít pozitivně, nikdy se mi nestalo, že se mi to nevyplatilo s nima jít do nějakýho jako velkýho dialogu. Vždycky to skončilo jako by neutrálně nebo to skončí pozitivně, že se oba něco naučíme. Nebo já mám ten pocit.“ (P5, 59:59).

4. Návodné jednání: Lektori ukazují účastníkům vzdělávání vhodné způsoby jednání při konfrontacích s novými informacemi během výuky. Jiří vysvětluje: „...než abychom v podstatě vychovávali posluchače k tomu, že zkrátka musí vždycky říct, že to zná nebo že to tak je, což pak vede k takovému povrchnímu přístupu. Než zkrátka předstírat toho děda vševěda a všechno znát, protože by pak ti studenti mohli okoukat a v životě používat, což pochopitelně by bylo špatný.“ (P7, 25:25).

Za limity, které brání lektorům opětovně použít příslušný způsob jednání při konfrontacích s novými informacemi, považují lektori následující faktory:

A. Situační podmíněnost: Lektori posuzují jednotlivé způsoby jednání, své osobní rozpoložení a možnost příslušnou informaci vyhledat s ohledem na konkrétní situaci. Martin vysvětluje: „A rozdělili jsme ji zároveň teda, jsme rozdělili to, co bylo v jeden den, tak teďka jsou dvě odpoledne nebo jedno odpoledne a jedno dopoledne, ale dlouhé dopoledne, dlouhé odpoledne, takže zase já nejsem unavenej. Člověk se chová úplně jinak, když je po těžkém obědě. Takže vím a to má dopad i na to, jak se člověk zachová v těch situacích, kdy je konfrontovaný s novou informací. Když je člověk ráno čerstvěj, když se dobře vyspal, tak je samozřejmě schopnej zareagovat daleko lépe, i sám z hlediska svého vlastního pocitu, jo, člověk je

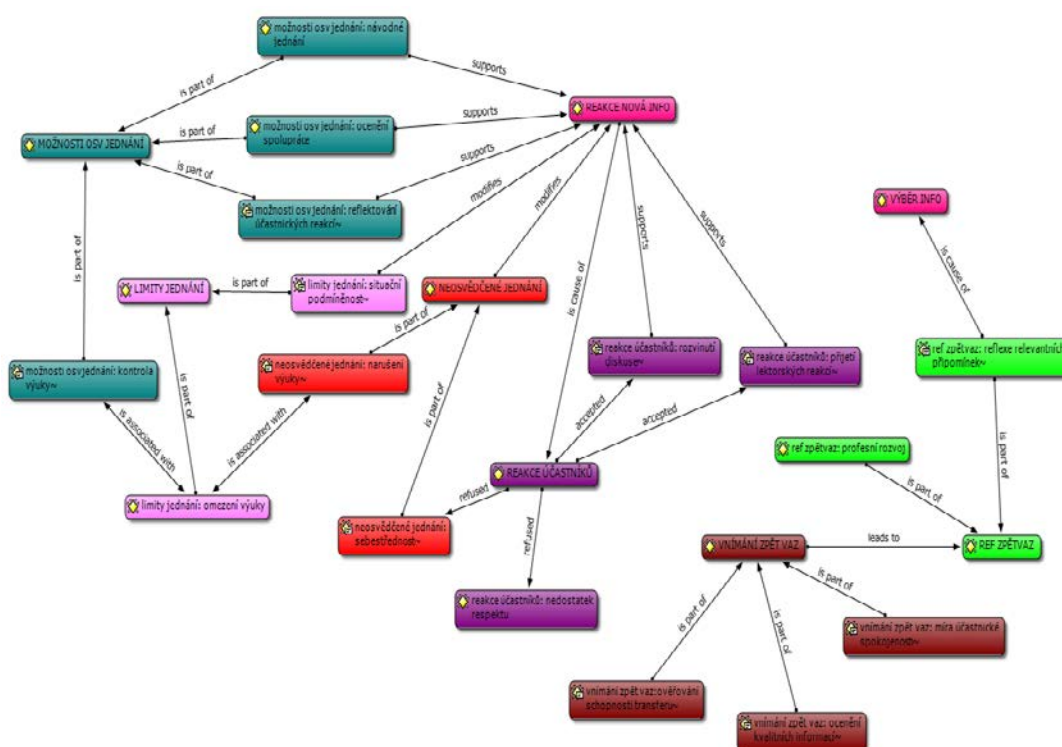
schopnej pustit se do odvážnějších diskusí a může to i vést k tomu, že dá víc třídě za pravdu a přitom z toho vyjde sám líp, protože se nesnaží za každou cenu prosazovat svůj... svoji pravdu, svoji jedinou pravdu.“ (P4, 81:82). Petr doplňuje: „Bavili jsme se, že se pokusím někde ověřit nebo dát jim tu informaci nebo vyhledat a tak. Limity jsou určitě v tom, pokud bych to používal moc často...Pokud bych...jsme se dostali do situace, kdy já neznám odpověď nebo velmi často mi říkají, že je to jinak a já bych je odkazoval, ž: „nevím, zeptejte se támhle toho“. Tam je potřeba mít určité nějaké vědomostní základ, o kterém se opřít. Těžko dělat lektora někomu a mít jenom povrchový znalosti a pak na každé odbornější detail, odbornější dotaz, by si právě řešil tu konfrontaci. Takže myslím si, že nejlepší způsob, jak se tomu vyhnout je, se vůbec do toho nedostát nebo nebejt v tom tak často.“ (P3, 59:63).

B. Omezení výuky: Způsob jednání při konfrontaci s novými informacemi během výuky má negativní dopad na průběh výuky. Jan to výstižně popisuje následovně: „...Limity vnímám v tom, že pokud by tam těch lidí bylo moc a dělali to pořád nebo s nějakou velkou frekvencí, tak by to byl velký problém a už by to nějak nešlo moc s tím pracovat. Pokud je to, jak jsem říkal, jeden z deseti, tak s tím pracovat jde. A to myslím je tak akorát a to ještě vnímám pozitivně. Kdyby byli dva, tři, tak by mi to už asi přišlo spíš negativní.“ (P6, 42:43).

4.3.4 Vizualizace výsledků

Použití network views v rámci RQ 3 se ukázalo jako významný pomocník pro vytvoření složitých vzájemných vazeb napříč velkým počtem kategorií a jejich subkategorií, který byl dán obecnou formulací specifické výzkumné otázky. Analýza poměrně značného množství dat, prostřednictvím výše uvedeného softwarového nástroje, mi umožnila lépe porozumět příslušným vzájemným vazbám. Vztahy mezi kategoriemi (subkategoriemi) jsem opětovně popisoval prostřednictvím primárních vztahů – vyjádřením směrovosti a vzájemné spojitosti.

Na následujícím textu nejprve zobrazím výsledné síťové schéma RQ 3 a posléze popíši jednotlivé zobrazené vazby mezi různými kategoriemi, resp. subkategoriemi.



Obrázek 7 Síťové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 3

Zpětná vazba od účastníků vzdělávání je, v souvislosti s využíváním ICT jako zdroje informací, vnímaná lektory ze tří hledisek: svojí úrovně vystoupení během výuky, způsobů jednání při konfrontacích s novými informacemi během výuky a posuzováním možností a limitů takových jednání při následných konfrontacích.

Lektoři přikládají zpětné vazbě od účastníků vzdělávání, která se týká jejich vystoupení během výuky, jak uvádí Ivan, velký význam: „*To je velice potřebný a zejména... nemám ji dostatečnou, tu návaznost na background každého jednotlivce. Protože neštěstí je, když po dvanáctihodinové lekci nebo dvanácti hodin jednoho oboru, po hodině někdo ztratí nit a neví, o co jde. Tak už a priori nevnímá dál i to, co by třeba tomu rozuměl.* (P2, 99:99).

Důležitou roli pro lektory hraje spokojenost účastníků vzdělávání a míra jejich schopností předat obsah vzdělávání. Petr vysvětluje:... „*Když dostanu nějakou pozitivní zpětnou vazbu, že ten kurz byl přínosnej, že si opravdu myslel, že se jim to líbilo, samozřejmě vždycky tam jsou nějaký výtky a tak, ale pokud já dostanu nějakou pozitivní vazbu, že pro ty studenty, že si myslel sami, že to bylo přínosný, že se jim to líbilo, tak pro mě je to odměna taky, že vidím, že to moje úsilí*

stálo za to. (P3, 71:71). Jiří dále uvádí: „No zpětná vazba znamená hodně, protože to znamená vlastně to, že člověk zjistí, jestli to dělá dobře nebo špatně a to. Já po každé přednášce dávám test. Máme tady zaveden sedmibodový test po každé přednášce. (P7, 51:51). Výše uvedené subkategorie (ocenění kvalitních informací, míra účastnické spokojenosti a ověřování schopnosti transferu) jsou součástí kategorie vnímání zpětné vazby.

Znalost zpětné vazby týkající se úrovně vystoupení během výuky, vede lektory k její reflexi a to buď, jak uvádí Jan, snahou o profesní růst: „Snažím se na sobě pracovat v té oblasti jako v řadě jiných. Tak nějak se jakoby zdokonalovat...je to důležitý prostě. Tu by měl každý dostávat v maximální možný míře tu zpětnou vazbu.“ (P6, 54:54) či zakomponováním relevantních připomínek do svých výukových materiálů. Jiří uvádí: „Ale právě taky, jak je vidět, jak mám zkušenost, že ti lidi, posluchači to chápou. Ty fólie jsou stále tvárné, jsou stále aktualizovány.“ (P7, 60:60). Profesní rozvoj a zakomponování relevantních připomínek jsem označil jako subkategorie a jsou součástí kategorie reflexe zpětné vazby. Navíc úpravy, resp. aktualizace výukových materiálů na základě zpětné vazby od účastníků vzdělávání (zakomponování relevantních připomínek), se ve svém důsledku promítají do výběru informací pro výuku.

Reakce účastníků vzdělávání na způsoby jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi během výuky, jsou lektory považovány za bezprostřední zpětnou vazbu o úspěšnosti či neúspěšnosti jednotlivých druhů jednání. Lektori rozeznávají pozitivní (přijetí lektorských způsobů jednání a rozvinutí diskuse – účastníky vzdělávání přijaté⁸⁷) a negativní (nedostatek respektu – účastníky odmítnuté⁸⁸) reakce účastníků vzdělávání (viz kapitola 5:3:2), které tvoří subkategorie kategorie reakce účastníků.

Pozitivní reakce účastníků vzdělávání (subkategorie přijetí lektorských způsobů jednání a rozvinutí diskuse) na lektorské způsoby jednání při konfrontacích s novými informacemi, podporují⁸⁹ u lektorů vědomí správnosti volby příslušného jednání.

⁸⁷ Vztahovou vazbu „přijatý“ překládám jako „accepted“.

⁸⁸ Vztahovou vazbu „odmítnutý“ překládám jako „refused“.

⁸⁹ Vztahovou vazbu „podporuje“ překládám jako „supports“.

V souvislosti s negativně hodnocenými způsoby jednání při konfrontacích ze strany účastníků vzdělávání se zde vyskytuje lektorská sebestřednost (subkategorie tvořící součást kategorie neosvědčená jednání), která, jak uvádí Marek, je výsledkem lektorské sebereflexe nepřijatých jednání při konfrontaci s novou informací: *„Neosvědčilo se na to reagovat, protože zůstala taková jakási pachut' tu chvíli, v tom problému, který se trošičku přenesl do celého kolektivu...(P1, 109:109).*

Součástí neosvědčeného jednání je subkategorie narušení výuky, kterou Jiří charakterizuje následovně: *„ale vyloženě negativně, co teda já, když si teďka vzpomínám jako negativního, tak vlastně ty nové poznatky nejsou negativní, protože vždycky posouvaj o kus dál ten obor, spíš co může bejt někdy problém je opravdu ten časovej management, že máte představu, že tu látku doberete do tehdy a do tehdy. Tak vyučovací hodina nějakým způsobem končí a teď více méně jako neřízeně do toho přijde nějaký zajímavý poznatek, tak tam je jediné, co bych řekl, že člověk nechce ani...téměř jako neřešitelný problém, protože nechcete ošidit tu původní výuku, nechcete umlčet tu připomínku, která je k věci a nechcete přetáhnout čas, aby se ukončila hodina. Takže dochází k takovému trošičku pnutí.“ (P7, 41:41).*

Narušení výuky úzce souvisí se subkategorií omezení výuky (součást kategorie limity jednání), kdy si je lektor obecně vědom určitých potíží při konfrontacích s novými informacemi s ohledem na průběh vyučování. Jiří to popisuje následujícím způsobem: *„Pokud jde o školu vysokou, tak tam, když je ta přednáška zajímavá, tak to studenti pochopí a klidně tam nějakých pět minut jako se to protáhne. U nás výrobce je to trochu složitější, protože zpravidla navazují další věci, tu výuku musíme ukončit. Tam nemůžeme nějakým způsobem natahovat ten čas, protože jsou nějaké pracovní věci a tak.“ (P7, 42“42).*

Součástí kategorie limity jednání je i druhá subkategorie situační podmíněnost, kdy, jak například uvádí Petr, lektori kriticky posuzují svoje způsoby jednání. *„Asi by bylo dobrý nějakým způsobem, když už by těch konfrontací bylo víc, tak jaksi trošku střídat řešení by myslím mohlo pomoci. (P3, 64:67).* Dalšími prvky jsou lektorské rozpoložení a jeho schopnost vyhledat příslušnou informaci (viz kapitola 5.3.3). Subkategorie situační podmíněnost odráží variabilitu faktorů

působících v dané situaci, které lektori zvažují a na jejich základě modifikují⁹⁰ svoje způsoby jednání při konfrontacích.

Lektorské způsoby jednání při konfrontacích, které by výrazně omezily, či dokonce znemožnili lektorovi předat obsah vzdělávání účastníkům, jak například uvádí Petr: „*Nemůžu to dělat, pokud by mi během hodiny padlo takovýhle deset konfrontací, tak já pak strávím celej zbytek dne vyhledáváním, jak to bylo a neudělám nic dalšího, samozřejmě.*“ (P3, 67:67), se odrážejí ve snaze lektora řídit průběh výuky a takové situace eliminovat, jak to například vysvětluje Marek: „*To znamená, že se možná snažím trošičku předcházet, nechci říct až excesům, ale nějakým rušivým elementům, který by mohli případně narušit další průběh příslušné lekce.*“ (P1, 105:105). Subkategorii omezení výuky (kategorie limity jednání) jsem v této souvislosti spojil se subkategorií kontrola výuky (kategorie možnosti osvědčeného jednání). Vzájemnou spojitost této vazby lze charakterizovat následujícím způsobem: způsoby jednání při konfrontacích, které negativně ovlivňují průběh výuky, se lektori snaží eliminovat a tím získat nad ní kontrolu. Neřídí-li lektori výuku dostatečným způsobem, mohou jejich způsoby jednání při konfrontacích negativně ovlivnit schopnost předat předepsaný obsah vzdělávání účastníkům.

Subkategorie kontrola výuky tvoří pouze jednu část kategorie možnosti osvědčeného jednání. K dalším faktorům, umožňujícím opětovné použití úspěšné způsoby jednání při konfrontaci s novými informacemi během výuky, lektori řadí mimo jiné reflektování účastnických reakcí, jak například popisuje Pavel: „*a je to vždycky o tom učit se a vnímat ty druhý, prostě do budoucnosti, to znamená, kdyby přišla nějaká jiná konfrontace nebo kdyby ten student jednal třeba nějakým jiným způsobem, než doted' jsem se setkal, tak určitě by na to člověk měl nějakým způsobem reagovat a minimálně v tom smyslu, že by s tím dotyčným člověkem si měl třeba o tom promluvit, z jakýho důvodu, proč takhle reaguje, proč tak jedná.*“ (P8, 82:82). Dále pak ocenění spolupráce, které výstižně popisuje Lukáš jako: „*...určitě myslím si, že to není, že bych v tom viděl nějaký negativum, naopak prostě si myslím, že tyhle věci jsou prostě jenom přínosný. Ta diskuse, to obohacení.*“ (P9, 63:63). Posledním faktorem umožňující opětovné použití úspěšných jednání při konfrontacích je návodné jednání, které, jak uvádí Jiří,

⁹⁰ Pro vztahovou vazbu „modifikuje“ používám anglický výraz „modifies“.

ukazuje účastníkům jeden z adekvátních způsobů jednání s novými informacemi: „...zkrátka studenti si všimnou, že v těch podkladech něco evidentně je chybně, tak jako, řekl bych, provedu, lehčím způsobem sebekritiku, že jsem to určitě udělat špatně, že mě to mrzí, že se omlouvám, že to teda opravím, aby viděli, že rychle reaguju. Zkrátka, že je člověk chybující.“ (P7, 41:41).

Výše uvedené subkategorie (kontrola výuky, reflektování účastnických reakcí, ocenění spolupráce a návodné jednání) jsou nejen součástí kategorie možnosti osvědčeného jednání, ale současně také podporují u lektorů vědomí správnosti volby příslušného jednání při konfrontaci s novou informací.

Síťové schéma RQ 3 přehledně ilustruje složité vazby napříč kategoriemi a subkategoriemi a nabízí komplexní odpověď na danou specifickou výzkumnou otázku. Lektori vnímají zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání týkající se jejich vystoupení během výuky jako velice důležitou, především z pohledu účastnické spokojenosti a svoji schopnosti předat účastníkům vzdělávání vzdělávací obsah.

Lektori reflektují tento druh zpětné vazby dvěma způsoby: snahou o profesní rozvoj ve smyslu odborného růstu i lektorských dovedností a zakomponováním relevantních připomínek, ve vztahu k ICT jako zdroji informací, do svých výukových materiálů.

Reakce účastníků vzdělávání na způsoby jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi během výuky, jsou lektory považovány za bezprostřední zpětnou vazbu o úspěšnosti či neúspěšnosti jednotlivých druhů jednání. Lektori řadí mezi pozitivně vnímanou zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání týkající se lektorských způsobů jednání při konfrontacemi s novými informacemi během výuky reakce účastníků, které jim indikují, že jejich způsoby jednání byly účastníky akceptovány či u nich vzbudily zájem o probíranou problematiku. Pozitivní reakce účastníků vyvolávají v lektorech přesvědčení o správnosti volby příslušných jednání. Za negativní reakci na konfrontaci od účastníků vzdělávání vnímají lektori projevy nedostatečného respektu k vlastní osobě, popř. snahy účastníků „testovat“ jejich znalosti.

V souvislosti s negativními reakcemi účastníků na lektorské jednání při konfrontacích, provádějí lektori sebereflexi vlastních nepřijatých způsobů jednání účastníky, kdy výsledkem je rozhodnutí takový druh jednání nadále nepoužívat. Mezi tyto reakce lektori řadí snahy o přílišné sebezprosažení a narušení výuky

odpovídáním na účastnické dotazy. Omezení výuky, případně další situačně podmíněné faktory (schopnost informací vyhledat, lektorovo rozpoložení či vhodnost reakce na konfrontaci s novou informací), představují limity pro použití těchto jednání při opětovné konfrontaci s novými informacemi.

Lektoři, při zvažování o opětovném použití úspěšných jednání reflektují příslušné faktory (kontrola výuky, reflektování účastnických reakcí, ocenění spolupráce a návodné jednání), které vnímají jako podporu správnosti volby určitého jednání při konfrontaci s novou informací.

5 Zakotvená teorie vlivu ICT jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci

V předcházející kapitole jsem se pokusil detailním způsobem popsat nejdůležitější výsledky realizovaného výzkumného šetření. Cílem této kapitoly je tyto výsledky shrnout a vytvořit zakotvenou teorii vlivu ICT jako zdroje informací, na práci lektora vzdělávání v organizaci. Za tímto účelem vytvořím kostru analytického příběhu⁹¹, jejímž účelem je: „formulovat klíčová tvrzení, na která výzkumník přišel, a to tak, aby byla soustředěna kolem ústředního jevu, který je zkoumán.“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 239).

Výše uvedení autoři dále poukazují na skutečnost, že základní analytický příběh staví veškerá data do jednotící linie, kdy určité větve jsou opuštěny, jiné přeskupeny tak, aby do abstraktu „pasovaly“. Součástí kostry budou vyjmenované a popsané vzájemné vazby mezi jednotlivými proměnnými (kategoriemi a subkategoriemi)⁹².

5.1 Základní analytický příběh a jeho rozpracování

Snadná dostupnost ICT představuje zdroj digitálních informací nejen pro lektory, ale také účastníky vzdělávání. Lektori se dostávají do nových situací, kdy jsou konfrontováni s informacemi, které jsou pro ně neznámé či jsou v rozporu s jejich výukovými materiály. Lektori na tyto situace reagují dvojím způsobem: okamžitou odpovědí nebo odpovědí s časovým posunem. Reakce účastníků vzdělávání na způsoby jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi během výuky, jsou lektory vnímány (pozitivně a negativně vnímaná zpětná vazba) jako přijetí či nepřijetí příslušných způsobů jednání. Lektori při zvažování o opětovném použití úspěšných jednání reflektují faktory situační (řízení průběhu výuky a situační podmíněnost) a způsobů chování (reflektování účastnických reakcí, ocenění spolupráce a návodné jednání).

⁹¹ Někdy bývá označována jako abstrakt či základní analytický příběh (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

⁹² S budováním hrubých obrysů základního analytického příběhu jsem započal již v rámci konceptuální úrovně analýzy dat, při hledání odpovědí na jednotlivé specifické výzkumné otázky.

Základní zkoumaný jev, vliv ICT jako zdroje informací na práci lektora, lze popsat prostřednictvím osvědčených a neosvědčených lektorských způsobů jednání při konfrontacích s novými informacemi, zjišťováním důvěryhodnosti informačních zdrojů a faktorů ovlivňujících opětovné použití úspěšných způsobů jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi⁹³.

ICT jako zdroj informací, nejsou k dispozici pouze jen lektorům, ale různé informace prostřednictvím ICT nacházejí i účastníci vzdělávání. Ti mohou během výuky konfrontovat lektory s digitálními či multimediálními informacemi, které jsou pro lektory neznámé či jsou případně v rozporu s jejich výukovými materiály.

Lektorský přístup k dotazům ze strany účastníků je v zásadě dvojitý: proaktivní a retroaktivní. Proaktivní přístup lektora souvisí s výskytem dotazů od účastníků, kdy lektor předpokládá konfrontace a účastníky seznamuje s tím, jak k nim bude přistupovat. Retroaktivní přístup představuje určitou konkrétní reakci lektora na konfrontaci s novou informací. Lektorské způsoby jednání v rámci tohoto přístupu lze dělit na okamžité odpovědi a odpovědi s časovým posunem.

Oba přístupy však vyžadují od lektorů následnou "aktivitu". Okamžitá odpověď lektorů na dotaz z auditoria zahrnuje znalost odpovědi či přiznání neznalosti. U znalosti odpovědi jsou lektori přesvědčeni, že odpověď na danou otázku vědí a ihned nabízejí argumenty podporující jejich tvrzení. V případě přiznání neznalosti lektori otevřeně přiznávají svůj vědomostní „deficit“. Odpověď s časovým posunem zahrnuje čtyři možné alternativy. První způsob reakce je dodržení kontextu výuky, kdy lektor odpověď na příslušný dotaz odloží, aby nedošlo k narušení průběhu výuky. K dalšímu druhu odpovědi s časovým posunem patří odpověď po zhodnocení informace, kdy si lektor informaci nejprve ověří. Třetím typem časované odpovědi je přehrání odpovědi na odborníka, kdy dotaz vybočuje z rámce odbornosti lektora a ten odkazuje účastníky na specialistu. Poslední čtvrtou reakcí lektorů na konfrontace s novými informacemi je využití znalostí účastníků, kdy příslušný lektor "zaúkoluje" toho účastníka vzdělávání, který s novou informací přišel, aby ji ověřil.

⁹³ Je důležité poznamenat, že v souladu s principy konstrukce abstraktu byla mnohá data ponechána stranou a relevantnost výsledků byla posuzována z hlediska jejich významu pro hlavní analytickou linii sledovanou v tomto textu.

Lektoři při ověřování informace, se kterou byli během výuky konfrontováni, posuzují její důvěryhodnost⁹⁴. Rozeznávají informační zdroje s vyšší a nižší mírou důvěryhodnosti informací. K Informačním zdrojům, jejichž informace považují za více důvěryhodné, lektoři řadí především zdroje oficiálních institucí, včetně akademického prostředí, a zdroje s adresnou odpovědností tvůrců, kteří garantují odbornou úroveň obsahu. Informace pocházející z ostatních informačních zdrojů, posuzují lektoři důvěryhodnost příslušné informace tak, že prozkoumávají více informačních zdrojů s cílem zjistit, do jaké míry je příslušná informace popisována shodně či nikoliv. V případě pochybností o důvěryhodnosti informace si ji ověřují kolegou či jiným odborníkem.

Reakce účastníků vzdělávání na způsoby jednání lektorů při konfrontaci s novými informacemi během výuky, jsou lektory považovány za bezprostřední zpětnou vazbu o úspěšnosti či neúspěšnosti jednotlivých druhů jednání. Lektoři rozlišují mezi pozitivně a negativní zpětnou vazbou účastníků. Mezi pozitivně vnímanou zpětnou vazbu od účastníků vzdělávání, která se týká lektorských způsobů jednání při konfrontacemi s neznámými či rozporuplnými informacemi během výuky, řadí lektoři přijetí lektorských způsobů jednání při konfrontacích. Tento druh účastnické reakce indikují, že jejich reakce v takových situacích jsou účastníky akceptovány. Druhým indikátorem přijetí lektorských způsobů jednání účastníky je pro lektory rozvinutí diskuse mezi nimi a účastníky, kdy lektoři vnímají v aktivitě studentů zájem o danou problematiku.

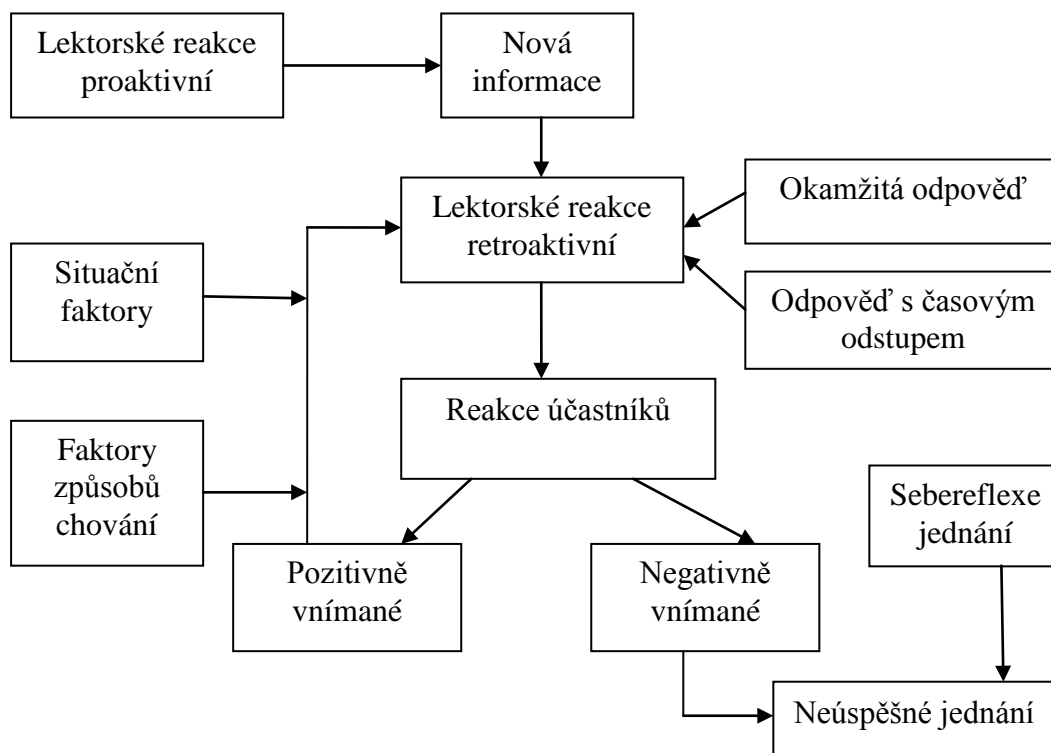
K negativně vnímané zpětné vazbě od účastníků vzdělávání, která se týká lektorských způsobů jednání při konfrontacemi s neznámými či rozporuplnými informacemi během výuky, lektoři přiřazují nedostatek respektu k osobě lektora, který se projevuje sníženou tolerancí k lektorskému jednání či snahou účastníků o „testování“ lektorských znalostí. Neúspěšnost lektorských jednání při konfrontaci s novými informacemi vyhodnocují lektoři také na základě sebereflexe příslušných odpovědí na účastnické dotazy. K těmto reakcím lektoři přiřazují lektorskou sebestřednost, kterou vnímají jako nerespektování účastnických názorů a snaha o sebezprosažení. Druhým typem chování je narušení výuky, kdy lektoři „řeší“ účastnický dotaz na úkor předání obsahu vzdělávání.

⁹⁴ Postupy pro ověřování věrohodnosti informací od účastníků vzdělávání by měly být shodné se způsoby posuzování důvěryhodnosti informací, které lektoři vybírají pro výuku.

Lektoři při zvažování o opětovném použití úspěšných jednání při konfrontaci s novými informacemi, reflektují faktory situační a způsobů chování. Lektoři rozeznávají dva druhy situačních faktorů. Prvním typem je řízení průběhu výuky, kdy lektori zvažují, jakým způsobem se vypořádají s případnými konfrontacemi, aniž by došlo k omezení plánovaného obsahu vzdělávání. Druhou oblastí je situační podmíněnost, kdy lektori posuzují jednotlivé způsoby jednání, své osobní rozpoložení a možnost příslušnou informaci vyhledat s ohledem na konkrétní situaci. Mezi faktory způsobů chování řadí lektori reflektování účastnických reakcí (lektori berou v úvahu reakce účastníků vzdělávání při konfrontacích s novými informacemi během výuky), ocenění spolupráce (lektori reagují pozitivně na interakci mezi nimi a účastníky vzdělávání) a návodné jednání (lektori ukazují vhodné způsoby chování při konfrontacích s novými informacemi).

5.2 Kauzální model

V souladu s konstrukcí základního analytického příběhu navrhuji kauzální model, který zobrazují v následujícím schématu.



Obrázek 8 Kauzální model vlivu ICT na práci lektora vzdělávání v organizaci

Jednotlivé části výše uvedeného kauzálního modelu jsou spolu propojeny vzájemnými vazbami⁹⁵. Tyto vztahy, které procházejí napříč kategoriemi, byly identifikovány v rámci páté kapitoly. V následujícím textu se je pokusím sumarizovat a sloučit do jednotného teoretického modelu, který popisuje vlivy ICT jako zdroje informací, na práci lektora vzdělávání v organizaci. Východiskem jsou lektorské způsoby jednání na nové digitální informace od účastníků vzdělávání, se kterými jsou během výuky konfrontováni. K této kategorii jsou vztahovány ostatní kategorie.

ICT jako zdroj informací jsou snadno dostupné nejen lektorům, ale také i účastníkům vzdělávání, kteří mohou během výuky lektory konfrontovat s digitálními a/nebo multimediálními informacemi, které jsou pro ně neznámé či jsou případně v rozporu s jejich výukovými materiály. Četnost výskytu těchto **nových informací** během výuky může být rozdílná, počínaje sporadickým výskytem až po celkem běžnou záležitost.

Konfrontace s novými informacemi vyvolávají u lektorů způsoby jednání, které lze členit na dvě základní reakce: proaktivní a retroaktivní. **Lektorské proaktivní reakce** souvisí s očekáváním dotazů od účastníků, kdy lektor předpokládá konfrontace a účastníky seznamuje s tím, jak k nim bude přistupovat. Lektori mohou aplikovat svůj osvědčený způsob zacházení s dotazy od účastníků, kdy jim na úvod výuky představí svoje postupy, jak budou na konkrétní dotazy reagovat či je mohou vyzvat ke spolupráci a požádat je, aby v případě potřeby, doplnili výuku o další relevantní informace.

Lektorské retroaktivní reakce lze v zásadě rozdělit na dvě hlavní kategorie: okamžitá odpověď a odpověď s časovým posunem. **Okamžitá odpověď** zahrnuje znalost odpovědi, kdy lektor si je jistý, že odpověď na příslušný dotaz zná a pro podporu svých tvrzení nabízí argumenty. Druhým případem je lektorovo přiznání neznalosti, kdy lektor nepředstírá, že odpověď zná.

Odpověď s časovým posunem nabízí čtyři možné alternativy: dodržení kontextu výuky, odpověď po zhodnocení informace, přehrání odpovědi na odborníka a využití znalostí účastníků. V rámci dodržení kontextu výuky lektor odpověď na příslušný dotaz odkládá, aby nedošlo k nežádoucímu narušení průběhu

⁹⁵ Vztahové vazby v rámci kauzálního modelu jsou vyjádřeny pouze směrovostí vazby či její vzájemnou spojitostí.

výuky. Klíčovou roli zde hraje lektorovo vědomí důležitosti předání obsahu vzdělávání. Odpověď po zhodnocení informace úzce souvisí se zjištěním důvěryhodnosti dané informace, resp. příslušného informačního zdroje. Lektori při ověřování věrohodnosti informací postupují podle svých osvědčených způsobů. Aplikují tzv. „dvouúrovňový“ model důvěryhodnosti informací, kdy vyšší míru důvěryhodnosti připisují informacím pocházejícím z informačních zdrojů oficiálních institucí či zdrojům s adresnou odpovědností. Mezi informační zdroje oficiálních institucí lektori řadí například renomované mezinárodní organizace nebo zdroje z akademického prostředí. Informace s adresnou odpovědností autora či autorů by měly reprezentovat odbornou garanci obsahu. Informace pocházející z ostatních informačních zdrojů jsou lektory považovány za méně důvěryhodné a takové informace dále ověřují prostřednictvím dalších zdrojů s cílem zjistit, do jaké míry jsou popisovány shodně či nikoliv. V případě jakýchkoli dalších pochybností si mohou důvěryhodnost informace nechat ověřit kolegou nebo jiným odborníkem.

Přehrání odpovědi na odborníka je třetím druhem odpovědi na konfrontace s časovým posunem. Lektor v tomto případě považuje dotaz za vybočující z rámce své odbornosti a odkazuje účastníky na lektora specialistu⁹⁶, který bude na výuce dané účastnické skupiny participovat.

Posledním typem časově odložené odpovědi lektora na konfrontace od účastníků vzdělávání s novými informacemi, je využití znalosti účastníků, kteří se tak stávají spolutvůrci výuky. Lektor příslušného účastníka vzdělávání, který s novou informací přišel „zaúkoluje“, aby ověřil její správnost.

Jednotlivé způsoby jednání lektorů na konfrontace s novými informacemi vyvolávají **reakce účastníků**, které je možné rozdělit na pozitivně vnímané a negativně vnímané. Mezi **pozitivně vnímané** reakce účastníků na lektorské jednání při konfrontacích s novými informacemi, patří přijetí lektorských způsobů jednání účastníky, které lektorovi indikuje, že jeho reakce v takových situacích jsou účastníky akceptovány⁹⁷. Druhým typem pozitivně vnímaných reakcí účastníků

⁹⁶ Nejedná se o novou typologii lektorů vzdělávání v organizaci, ale o označení lektora, který je odborníkem na danou odbornou problematiku.

⁹⁷ Jedná se o všechny druhy jednání lektorů na konfrontace, které jsou v daných situacích účastníky přijaty.

lektorem je rozvinutí diskuse mezi ním a účastníky, kdy v aktivitě studentů spatřuje jejich zájem o probíranou problematiku.

K **negativně vnímané** zpětné vazbě od účastníků týkající se lektorských způsobů jednání při konfrontacích s neznámými či rozporuplnými informacemi během výuky, lektoři přiřazují nedostatek respektu k osobě lektora, která se projevuje sníženou tolerancí k lektorskému jednání. Lektoři, na základě negativní reakce účastníků, vyhodnocují své **jednání** za **neúspěšné**. Druhým „zdrojem“ neúspěšných jednání při konfrontacích, je lektorská **sebereflexe jednání**, kdy lektoři prostřednictvím kritického sebezpůsobení vlastních jednání vyhodnocují ty, které se neosvědčily a napříště od nich upouští.

Lektoři při zvažování o opětovném použití úspěšných jednání (na základě pozitivně vnímané zpětné vazby od účastníků vzdělávání) reflektují příslušné faktory situační a způsobů chování. Mezi **situační faktory** lektoři řadí řízení průběhu výuky a situační podmíněnost. Řízení průběhu výuky znamená, že lektor zvažuje, jakým způsobem se vypořádá s případnými konfrontacemi, aniž by došlo k omezení plánovaného obsahu vzdělávání. V rámci situační podmíněnosti lektoři posuzují jednotlivé způsoby jednání, své osobní rozpoložení a možnost příslušnou informaci vyhledat s ohledem na konkrétní situaci.

Faktory způsobů jednání reprezentují reflektování účastnických reakcí, ocenění spolupráce a návodné jednání. V rámci reflektování účastnických reakcí berou lektoři v úvahu reakce účastníků vzdělávání při konfrontacích s novými informacemi během výuky. Ocenění spolupráce představuje pozitivní reakci lektora na interakci mezi nimi a účastníky vzdělávání, kdy lektoři diskusi s účastníky vítají a uvědomují si její přínos v možném vzájemném obohacení o nové vědomosti. Posledním faktorem, který umocňuje opětovné použití úspěšných způsobů jednání při konfrontaci s novými informacemi, je návodné jednání, v rámci něhož lektoři ukazují účastníkům vhodné způsoby jednání v takových situacích.

6 Závěr

Cílem práce bylo na základě studia odborné literatury a realizovaného kvalitativního šetření popsat, jak lektori vybírají relevantní informace pro výuku, jakým způsobem ovlivňuje vstup nových informací do výuky ze strany účastníků vzdělávání průběh vyučování a jaké dopady tyto nové informace mají na interakční schémata mezi lektorem a účastníky vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou (metodologie a prezentace výsledků výzkumného šetření).

Teoretická část byla zaměřena na prezentaci základních teoretických konceptů vztahujících se k řešené problematice. V první kapitole jsem nejprve nastínil možnosti využití ICT jako zdroje informací ve vzdělávání v organizaci. Pozornost jsem věnoval dvěma oblastem: internetu a novým druhům e-learningu. V rámci internetu jsem kladl důraz na popis jednotlivých vyhledávacích nástrojů, a jakým způsobem je možné přistupovat k vyhodnocování kvality a použitelnosti informací zveřejněných na internetu. Kapitola pojednávající o nových formách e-learningu poukázala na nové technologické formy, které svými možnostmi výrazným způsobem přispívají k vytváření a sdílení znalostí (např. wiki systémy, weblogy, vnitropodnikové sociální sítě apod.).

Lektori vzdělávání v organizaci byli předmětem třetí kapitoly, v jejímž rámci jsem nejprve vymezil jednotlivé druhy lektorů (srov. Mužík, 2011) a v rámci této klasifikace vyzdvihl význam lektorů zaměstnanců a manažerů a specialistů pro interní vzdělávání zaměstnanců. Klíčovou součástí kapitoly pojednávající o lektorech vzdělávání v organizaci byla, v souvislosti s ICT, pasáž věnovaná lektorským kompetencím, zejména digitální kompetenci (schopnost vyhledávat, vybírat, posuzovat a vyhodnocovat kvalitní online obsah), která představuje jeden ze základních stavebních kamenů ICT gramotnosti.

Empirická část, která je stěžejní částí mé rigorózní práce, se zabývala možnými vlivy ICT, jako zdroje informací, na práci lektora vzdělávání v organizaci. Výzkumné šetření bylo realizováno jako kvalitativní, kdy jako rámcový design jsem zvolil zakotvenou teorii, která mi umožnila popsat výzkumný proces procesuálně a zároveň velmi detailním způsobem.

Východiskem při formulaci základní výzkumné otázky byl jednak příslušný teoretický rámec⁹⁸, který popisoval vlivy ICT jako zdroje informací, na práci lektora, a také identifikace chybějícího článku odborného diskurzu – konfrontace lektorů s novými informacemi od účastníků vzdělávání během výuky.⁹⁹

Analýza dat v rámci specifických výzkumných otázek mě umožnila získat poměrně detailní výsledky. Při hledání odpovědí na lektorské způsoby výběru a vyhodnocování digitálních informací jsem identifikoval konkrétní postupy, kterými lektori vybírají digitální a/nebo multimediální informace a jak posuzují jejich důvěryhodnost.

Jednotlivé způsoby jednání, které lektori používají, aby se vypořádali s případnými konfrontacemi s neznámými či rozporuplnými informacemi od účastníků vzdělávání, ukázaly širokou paletu lektorských reakcí na tyto, pro ně nově se vyskytující situace během výuky.

Ze závěrů týkajících se zpětné vazby od účastníků vzdělávání v souvislosti s využíváním ICT jako zdroje informací vyplynulo, že je lektory vnímána ze tří hledisek: svojí úrovně vystoupení během výuky, způsobů jednání při konfrontacích s novými informacemi během výuky a posuzováním možností a limitů takových jednání při následných konfrontacích.

Během těchto úvodních zjištění se postupně začaly postupně vynořovat obrysy základního analytického příběhu, kdy se do centra zájmu dostal vstup, pro lektory nových, informací od účastníků vzdělávání do výuky, resp. lektorských reakcí na tyto skutečnosti. V souladu s principy konstrukce abstraktu jsem vytvořil kostru analytického příběhu, která zahrnovala výsledky šetření vztahující se k tomuto novému fenoménu vlivu ICT jako zdroje informací na práci lektora vzdělávání v organizaci.

Vytvořením kauzálního modelu jsem se pokusil vystihnout vzájemné vazby mezi jeho příslušnými „komponenty“. Model názorně popisuje lektorské způsoby jednání při konfrontacích s novými informacemi od účastníků vzdělávání během výuky. Jeho součástí jsou nejen konkrétní reakce lektorů na jednotlivé dotazy

⁹⁸ Popis vlivu ICT, jako zdroje informací, na práci lektorů z pohledu úrovně jejich digitální kompetence – vybrat a zhodnotit kvalitní digitální informace (srov. například Eger, 2012).

⁹⁹ V rámci studia tuzemské i zahraniční odborné literatury jsem nenalezl žádnou studii, která by se tomuto tématu věnovala.

z auditoria, ale také lektorské vyhodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti zvoleného jednání a v neposlední řadě zvažování možností a limitů opětovného použití úspěšných reakcí při následných konfrontacích s novými informacemi od účastníků vzdělávání.

Na závěr bych chtěl zdůraznit, že jsem si vědom mnoha omezení, která vyplývají ze zvolené metodologie kvalitativního výzkumného šetření, kdy výsledky nejsou zobecnitelné, jako je tomu v případě kvantitativních výzkumů. Domnívám se však, že tyto nedostatky jsou vykompenzovány významnou předností kvalitativních šetření – detailním poznáním zkoumané problematiky. Doufám, že předložená práce, ve které jsem se snažil přispět k redukci bílých míst na „mapě“ odborného diskurzu týkajícího se vlivu ICT na práci lektora, bude toho důkazem.

Soupis bibliografických citací:

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-LEARNING ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: VOX, 2011, 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7.

BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7220-156-1.

BARTOŠEK, Miroslav. *Digitální knihovny – teorie a praxe*. In Národní knihovna – knihovnická revue, 2004, roč. 15, č. 4, s. 233-254. [vid. 2014-05-18]. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0404/0404233.html>

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008, 136 s. ISBN 978-802-4725-802.

BIRKS, Melanie a Jane MILLS. *Grounded Theory: A Practical Guide*. London: Sage, 2011. ISBN 978-1-84860-992-1

BOEIJE, Hennie R. *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage, 2010, 223 p. ISBN 978-1-84787-006-3.

BOLDIŠ, Petr. *Jak oddělit zrna od plev: Ověřování informací v prostředí internetu*. Dokumenty z konference INFORUM 2003. [vid. 2014-07-28]. Dostupný z: <http://www.boldis.cz/doc/overovani2003.pdf>

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2003, 122 s. ISBN 80-2390-106-0.

BROOKFIELD, Stephen D. *Teachers Roles and Teaching Styles*. In Tuijnman, A. C. International Encyclopedia of Adult Education and Training, 2nd ed. Oxford: Elsevier Science, 1996, p. 529-533. ISBN 0-08-042305-1.

CHIOVITTI, Rosalina F. a Niva PIRAN. *Rigour and grounded theory research*. Journal of Advanced Nursing. Volume 44, Issue 4, p. 427-435, 2003. [vid. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0309-2402.2003.02822.x/abstract>

CORBIN, Juliet a Anselm STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory/Juliet Corbin and Anselm Strauss*. - 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2008. ISBN 978-1-4129-0643-2.

CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998, 408 p. ISBN 0-7619-0143-4.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOSTÁL, Jiří. Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy. In *Infotech 2007- moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2007, s. 60 – 65. ISBN 978-80-7220-301-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých I. Studijní text pro kombinované studium*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 85 s. ISBN 978-80-244-3580-0.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Tomáš LANGER. *Cesty profesionalizace andragogické práce*. In *Andragogika*, 2012, roč. 16, č. 3, s. 5-7. ISSN 1211-6378.

EGER, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: ZČU, 2005, 171 s. ISBN 80-7043-398-1.

EGER, Ludvík. *Vzdělávání dospělých a ICT*. 1. vyd. Plzeň: NAVA, 2012, 120 s. ISBN 978-80-7211-428-3.

EGEROVÁ, Dana. *Analýza efektivních implementací e-learningu pro vzdělávání pracovníků v malých a středních podnicích*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta [vid. 2014-07-28].
Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/84970/>

EGEROVÁ, Dana a Jaroslav MUŽÍK. *Aplikace metody Delphi při expertním stanovení faktorů ovlivňujících efektivnost e-learningu ve vzdělávání pracovníků v malých a středních podnicích*. In *E+M Ekonomie a Management*, 2010, roč. 12, č. 2, s. 137-151. ISSN 1212-3609.

FIELDING, Nigel a Raymond M. LEE. *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: Sage, 1998, 224 p. ISBN 0 8039 7482 5.

FLICK, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*, Edition 4. London: Sage, 2009. ISBN 978-1-84787-323-1.

FOGG, BJ. *What Makes Web Sites Credible? A Report on a Large Quantitative Study*. [online]. [New York]: ACM Press, [2001], str. 61-68 [vid. 2014-07-28].
Dostupné z: <http://captology.stanford.edu/pdf/p61-fogg.pdf>

FRIESE, Susanne. *Qualitative data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage, 2012, 274 p. ISBN 978-0-85702-130-4.

FRIESE, Susanne. *Qualitative data Analysis with ATLAS.ti*, Second Edition. London: Sage, 2014, 279 p. ISBN 978-1-44628-203-8.

GULOVÁ, Lenka., ŠÍP, Radim. *Vybrané výzkumné metody: Aplikace v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, 248 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HANDL, Jan. *LinkedIn pro začátečníky*. www.lupa.cz [online]. [Praha]: Internet Info, s.r.o., © 1998 – 2014 [vid. 12. listopadu 2013, 15:32 CET]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/linkedin-pro-zacatecniky/>

HARDING, Jamie. *Qualitative Data Analysis from Start to Finish*. London: Sage, 2013. ISBN 978-0-85702-138-0.

HAVLÍČKOVÁ, Monika. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2011, 53 s. ISBN 978-80-905109-2-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace/ Jan Hendl. –*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace/ Jan Hendl. –* Vyd. 3. – Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HMELO-SILVER, Cindy E. a Howard S. BARROWS. *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1. 2006. [vid. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.7771/11541-5015.1004>

HOŘÍNKOVÁ-KOURELOVÁ, Lenka, Michal PAZDERSKÝ a Petr ŠKYŘÍK. *Vyhledávací nástroje na internetu I*. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2007. [vid. 2014-04-19]. ISSN 1802-128X. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/informace/materialy/pages/internet_opora.pdf

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 8024714574.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage, 2006. ISBN 13 978 0 7619 7352 2.

KADLEC, Petr. *Wikipedie – otevřená encyklopedie*. In: Bulletin pro zájemce o výpočetní techniku na Masarykově univerzitě [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2007, roč. XVII, č. 3, s. 1-5 [vid. 19. ledna 2014]. ISSN: 1212-0901. Dostupné z: http://www.ics.muni.cz/bulletin/cisla_tisk/82.pdf

KLEMENT, Milan, Miroslav CHRÁSKA, Jiří DOSTÁL, a Hana MAREŠOVÁ. *E-learning: Elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 341 s. ISBN 978-80-86768-38-0.

KODÝTEK, Pavel. *Historie českého Internetu*. www.webdesign.paysoft.cz [online]. [Brno]: WebDesign PAY & SOFT, 2006 [vid. 19. listopadu 2013, 21:08 CET]. Dostupné z: <http://www.webdesign.paysoft.cz/clanky/2006/historie-ceskeho-internetu/>

KOPECKÁ, Jana. *Tipy pro rozvoj interních lektorů*. In *Andragogika*, 2012, roč. 16, č. 3, s. 14. ISSN 1211-6378.

KOPECKÝ, Kamil. *E-Learning (nejen) pro pedagogy*. Vydání první. Olomouc: Hanex, 2006, 130 s. ISBN 80-85783-50-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LEWINS, Ann a Christina SILVER. *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. London: Sage, 2007, xi, 288 p. ISBN 978-0-7619-4922-0.

LINCOLN, Yvonna S. a Egon G. GUBA. *Naturalistic Inquiry*. London: Sage, 1985, 416 p. ISBN 0-8039-2431-3.

MAREŠ, Jan, Jan SLAVÍK et al. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: MU, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X

MILES, Matthew B., Michael, A. HUBERMAN, a Johnny SALDANA. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. London: Sage, 2013. ISBN 978-1-4522-5787-7.

MUSIL, Josef. *Informační společnost a její ekonomické a sociální aspekty*. www.orbis.ujak.cz [online]. [Praha]: Univerzita J. A. Komenského Praha, © 2007 – 2014 [vid. 19. listopadu 2013, 21:07 CET]. Dostupné z: <http://orbis.ujak.cz/informacni-spolecnost.php>

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

Nářízení komise (ES) č. 800/2008 [vid. 2014-04-16]. Dostupné z: http://www.vyzkum.cz/storage/att/F22080CBCA716CD14A3D9C07EC14DE91/Na%C5%99%c3%adzen%C3%AD%20ES%20800_2008%20blokov%C3%A9%20v%C3%BDjimky.pdf

NEDOMOVÁ, Martina, Petr KŘIVÁNEK, a Petr ŠKYŘÍK. *Kde hledat informace I*. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2007. [vid. 2014-04-19]. ISSN 1802-128X. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/informace/materialy/pages/kde-hledat_opora.pdf

NEUMAJER, Ondřej. *ICT kompetence učitelů*. Praha, 2007. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [vid. 2014-05-05]. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf>

POLANOVÁ, Věra. *Sebereflexe učitele jako součást jeho pedagogických Kompetencí*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta [vid. 2014-05-28]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120050460/?lang=cs>

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

RŮŽIČKOVÁ, Daniela. *ICT gramotnost*. www.rvp.cz [online]. [Praha]: Metodický portal RVP, 2010 [vid. 12. února 2014, 16:35 CET]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9629/ICT-GRAMOTNOST.html>

SALDANA, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage, 2009. ISBN 978-1-84787-548-8.

SEDLÁČEK, Martin. *Jak používat počítačový program Atlas.ti při analýze kvalitativních dat*. www.kpg.zcu.cz [online]. [Plzeň]: Katedra pedagogiky FRE ZČU, 2005 [vid. 17. června 2014, 10:17 CET]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/162/default.htm>

SEIDEL, John V. *Qualitative Data Analysis*. In *The Ethnograph v5.0: A User's Guide*, Appendix E, 1998, Colorado Springs, Colorado: Qualis research. [vid. 2014-05-22]. Dostupné z: <http://www.qualisresearch.com/DownLoads/qda.pdf>

SKLENÁK, Vilém et al. *Data, informace, znalosti a Internet*. 1. vyd. Praha: C H Beck, 2001 - xvii, 507 s. ISBN 80-7179-409-0.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vydání první. Boskovice: Albert, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

SEALE, Clive. *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage, 1999, 224 p. ISBN 0 7619 5597 6.

SILVERMAN, David. *Doing Qualitative research: A Practical Handbook*. 2nd ed. London: Sage, 2005, xiv, 395 p. ISBN 978-1412901970.

SVATOŠOVÁ, Kateřina. *Kompetence lektora*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta [vid. 2014-05-28]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/108297/>

ŠEDINOVÁ, Petra, Petr KŘIVÁNEK, a Petr ŠKYŘÍK. *Vyhledávací nástroje na internetu II*. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2007. [vid. 2014-04-19]. ISSN 1802-128X. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/informace/materialy/pages/internet2_opora.pdf

ŠEĐOVÁ, Klára. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta [vid. 2014-06-22]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/23233/ff_d/Dizertace.pdf

ŠIROKÝ, Jan. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011, 208 s. ISBN 978-80-251-3510-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Je zakotvená teorie teorií?* In Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2005. [vid. 2014-06-22]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/viewFile/417/573>

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Aspi, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6

THOMSON, Calum et al. *How to Webcast – projekt o využití nových médií v efektivním výukovém procesu*. Varšava, 2009. [vid. 2014-06-06]. Dostupný z: http://www.adam-europe.eu/prj/3946/prj/WTM_cz_ver1.pdf

TOKÁR, Matej. *M-learning a vzdelavanie dospelých*. In *Andragogika*, 2012, roč. 16, č. 3, s. 10-11. ISSN 1211-6378.

TYLER, Linda. *ICT Literacy: Equipping Students to Succeed in an Information-Rich, Technology-Based Society*. [online]. [Princeton (New Jersey)]: ETS, [2005] [vid. 27. dubna 2014]. Dostupné z: http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Equipping_Students_to_Succeed.pdf

VALOVÁ, Lucie a Luděk JANČÁŘ. *Podcast a jeho možnosti využití ve výuce chemie*. [www.zsostrovum](http://www.zsostrovum.cz) [online]. [Ostrov]: ZS Ostrov, 2010 [vid. 19. března 2014, 22:26 CET]. Dostupné z: <http://zsostrovum.cz/ZSOstrov/projekty/Podcasty/PrispevekValovaJancar.pdf>

VANĚČEK, David. *Informační a komunikační technologie ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: ČVUT, 2008, 74 s. ISBN 978-80-01-04087-4.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 140 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

WENGRAF, Tom. *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured methods*. London: Sage, 2001, 424 p. ISBN 0-8039-7500-7.

ZANDL, Patrik. *Podcast-revoluce v internetovém vysílání*. www.lupa.cz [online]. [Praha]: Internet Info, s.r.o., © 1998 – 2014 [vid. 12. listopadu 2013, 15:21 CET]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/podcast-revoluce-v-internetovem-vysilani/>

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a elearning. Učební text pro distanční studium*. [online]. [Praha]: Vysoká škola J. A. Komenského. Národní centrum distančního vzdělávání, [2006] [vid. 12. listopadu 2013]. Dostupné z: http://www.tykva.net/files/UJAK/MVT/Distanzni_vzdelavani.pdf

ZMEŠKAL, Pavel. *Modelový přístup vzdělávání interních lektorů*. In *Andragogika*, 2012, roč. 16, č. 3, s. 13. ISSN 1211-6378.

ZOUNEK, Jiří. *ICT, digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice*. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica*, U 11, Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 101– 118. ISSN 1211-6971.

Příloha A: Seznam obrázků:

Obrázek 1	Role vzdělavatele v současném světě	31
Obrázek 2	Flickův cirkulární model kvalitativního výzkumu	38
Obrázek 3	Model NCT pro analýzu kvalitativních dat	47
Obrázek 4	Síťové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 1	61
Obrázek 5	Síťové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 2	71
Obrázek 6	Síťové schéma kategorií a jejich subkategorií v rámci RQ 3	81
Obrázek 7	Kauzální model	90

Příloha B: Seznam zkratk

AIVD	Asociace institucí pro vzdělávání dospělých
ATKM	Asociace trenérů a konzultantů managementu
ARPA	Advanced Research Project Agency
ATLAS	Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
CESNET	Czech Educational and Scientific Network
HTTP	Hyper-Text Transfer Protocol
ICT	Informační a komunikační technologie
LMS	Learning Management System
MLE	Managed Learning Environment
NCP	Network Control Protocol
NCT	Noticing, Collecting and Thinking
NSFNET	National Science Foundation Network
RQ	Research Question
RSS	Really Simple Syndication
SRI	Stanford Research Institute
TCP	Transmission Control Protocol
UCLA	University of California Los Angeles
UCSB	University of California Santa Barbara
WWW	World Wide Web

Příloha C: Seznam kódů

HU: Vliv ICT na práci lektora ve vzdělávání v organizaci
File: [D:\Osobní\RP\Nové verze RP\Vliv ICT na práci lektora ve vzdělávání v organizaci.hpr7]
Edited by: David
Date/Time: 2014-07-06 16:18:12

DŮVĚRYHOD ZDROJŮ

důvěryhod zdrojů: garance odbornosti

důvěryhod zdrojů: kritické posuzování zdrojů

důvěryhod zdrojů: obsahová příbuznost zdrojů

důvěryhod zdrojů: spoluúčast na tvorbě

FAKTORY VÝBĚRU ZDROJŮ

faktory výběru zdrojů: přístup k informacím

faktory výběru zdrojů: tlaky na expertnost

LIMITY JEDNÁNÍ

limity jednání: omezení výuky

limity jednání: situační podmíněnost

MOŽNOSTI OSV JEDNÁNÍ

možnosti osv jednání: kontrola výuky

možnosti osv jednání: návodné jednání

možnosti osv jednání: ocenění spolupráce

možnosti osv jednání: reflektování účastnických reakcí

NEOSVĚDČENÉ JEDNÁNÍ

neosvědčené jednání: narušení výuky

neosvědčené jednání: sebestřednost

NOVÁ INFORMACE

REAKCE CHOVÁNÍ

reakce chování: ocenění zájmu

reakce chování: vliv účastnické skupiny

reakce chování: zvažování vlastních schopností

REAKCE NOVÁ INFO

reakce nová info: dodržování kontextu výuky

reakce nová info: odložení odpovědi

reakce nová info: preventivní opatření

reakce nová info: přiznání neznalosti

reakce nová info: využití znalosti účastníků

reakce nová info: znalost odpovědi

REAKCE ÚČASTNÍKŮ

reakce účastníků: nedostatek respektu

reakce účastníků: přijetí lektorských reakcí

reakce účastníků: rozvinutí diskuse

REF ZPĚTVAZ

ref zpětvaz: profesní rozvoj

ref zpětvaz: reflexe relevantních připomínek

VNÍMÁNÍ ZPĚT VAZ

vnímání zpět vaz: míra účastnické spokojenosti

vnímání zpět vaz: ocenění kvalitních informací

vnímání zpět vaz: ověřování schopnosti transferu

VÝBĚR INFO

výběr info: míra uživatelské upotřebitelnosti

výběr info: lektorské posouzení potřeby

výběr info: stanovené požadavky

ZDROJE INFO

zdroje info: jiné nástroje

zdroje info: nový e-learning

zdroje info: vyhledávací nástroje

Příloha D: Přepis rozhovoru č. 3

T: Jaké ICT, ve smyslu mého vymezení, využíváš jako zdroj informací při přípravě na výuku?

R: No, při přípravě primárně, když vezmu ty internetový vyhledávače určitě, tak wikipedie určitě, na nějaký... přípravu prezentací a tak. Když to vezmu konkrétně teďka, tak moje příprava probíhala, takže jsme před nějakou dobou vyvíjeli ten kurz, na které já jsem spolu s kolegama, já jsem připravoval nějaký svoje prezentace, taky tam něco učím, kolegové taky. Dávali jsme dohromady tyhle všechny materiály, při čemž já jsem využíval všechny možný zdroje, co jsem měl, to znamená rozhodně určitě internet, vyhledávání obecně nějaký pojmy v rámci toho předmětu, co já učím. Tak prostě vyhledávání, abych měl z čeho vybírat, najít si nějaký pěkný obrázek, prezentace... nějakou definici. To bylo třeba hodně zajímavý. Některý definice, který se, respektive některý pojmy, který se používají v tom mém kurzu, tak třeba nemají třeba úplně ustálenou definici. Tak tohleto bylo zajímavý a třeba tam mám několik ukázek z různých dokumentů, ať už od Eurocontrolu nebo od ICAA, tam mám ATSEP co to znamená... to je jasný, ale na koho se to všechno vztahuje a k tomu je spousta zajímavých odkazů, protože jiná definice je od Eurocontrolu, jiná je od ICAA a tak. Takže určitě takhle vyhledávání, ať už v databázích třeba Eurocontrolu, ICAA a tak dál, ale primárně Google. Google ví všechno, takže ten určitě, wikipedie mi pomohla v některých těch předmětech, který tam učím, tak zase najít nějaký obrázek pěkný, nějakou definici, nějaký rozdělení nebo třeba takhle. To určitě a co tam bylo dál?

T: Například webcast, podcast...

R: Některý tohle, nějaký Youtube, videa... To jsem třeba... ale jo, já tam mám nějaký. Zase prostě jsem našel, typicky prostě přes Google nebo od kolegů jsem dostal nějaký typ na zajímavý video nebo nějaký stránky, který by se hodily kontextem do toho, co já dělám, takže taky jsem, našel jsem video, mám třeba v té úvodní prezentaci mám video a snažím se kombinovat jako by ty různé metody, ne jenom ten výklad, ale právě, že jim na začátku pustím... trošku je zaujmu tím videem, v podstatě, kdy ještě oni... ještě než jim řeknu cokoliv dalšího, ještě než začnu tu svoji látku, tak první, co já dělám je, že jim tam pustím vlastně jedno video, který jim zajímá ani nekomentuju, ale oni pochopějí. Je to jeden den provozu nad celým světem nebo nad Evropou, kde oni to brzy vlastně pochopí, na co to

vlastně koukají a pak třeba o tom trošku diskutujeme. To je takovej ten úplnej úvod. Takže já se snažím kombinovat různé metody i ty výuky a různé i ty technologie, ty didaktický prostředky na to, aby to pro ty studenty bylo zajímavý a udrželo to jejich pozornost a zároveň, aby to bylo trošku rozmanitý a dalo jim to náhled z více směrů.

T: Jaká kritéria, podle tvýho názoru, by digitální a multimediální informační zdroje měly splňovat, abyste je považoval za spolehlivé?

R: Určitě budu považovat za spolehlivé zdroje od nějakých oficiálních institucí...od Eurocontroly, co najdu na webu od Eurocontroly, ICAA budu považovat za důvěryhodnej zdroj informací, určitě.

A co se týče nějakých dalších, když bych našel něco na wikipedie a podobně, asi primárně by mě zaujala struktura, jak to vlastně vypadá. Jestli je to jenom nějakej text bez ladu a skladu nebo jestli to má nějakou logickou strukturu, řekněme nějakej úvod, nějakou obecnou definici, pak nějaký podrobnější popis. V okamžiku, že by to bylo takhle do podrobná, tak nevidím důvod, proč tomu nedůvěřovat.

Určitě si myslím, že je dobrý...nebo většinou se stává, že člověk hledá k nějakému tématu, tak najdeš více zdrojů. Takže zase se našim najít nějaký... nejenom vzít slepě z jednoho zdroje, byt se tváří naprosto jasně, ale podívat se právě i na ostatní a pokus se třeba víc shodujou, říct asi, že je to správně. Pokud by něco bylo ulitý mimo téma a najednou by mi to říkalo něco protichůdný, než všechno ostatní, tak to asi těžko použiju jako nějaký zdroj informací. Určitě když to shrnu tak nějaký důvěryhodný weby typu Eurocontrol a řekněme nějaký odborný článek co bude zase na nějakým důvěryhodným serveru, řekněme třeba CNN typu nebo nějakým zpravodajským, důvěryhodným řeknu a jinak typu wikipedie a nějaký další články co by se našli na internetu, tak asi bych to porovnával. Určitě porovnávám s více zdrojů, jestli to tak nějak spolu souhlasí a pak bych si vybral ten, který by měl nějakou jasnou strukturu logickou.

T: Jakým způsobem vyhodnocuješ, že tebou vybrané digitální a/nebo multimediální informace jsou pro účastníky potřebné?

R: To je dobrá otázka. Myslím si, že primárně ze svého pohledu. Protože ani já nejsem úplný expert na to, co...řekněme celý obsah toho, co ti studenti mají. Když to vezmu

z pohledu toho, co já je učím, tak...je to takovej, řekl bych obecnější úvod a primárně já jsem ten, kdo je ten, kdo to hodnotí. Takže se snažím to posoudit nejdříve ze svého pohledu, to znamená, že se na to podívám. Projdu si, jestli to má nějakou logiku, jestli mě to dává smysl, byť samozřejmě vím, že studenti nemají ten základ, co mám já a tak. Ale tohle to je to primární, co udělám. Pak abych si byl jistej nebo měl určitou jistotu, že to bude dávat smysl i těm studentům... to dost dobře nemůžu úplně posoudit před tím, než to těm studentům dám. Samozřejmě já se můžu snažit k něčemu takovému. Vyhodnotím to samozřejmě po tom, když ten kurz proběhne a na základě nějakých zpětný vazby a nějakých ohlasů od těch studentů to můžu upravit a upravuju a vždycky se snažím s tý zpětný vazby si vzít a rozumně jí vyjít vstříc a co uznám, že si myslím jako dobrej nápad, dobrej podnět, tak zakomponovat zpětně do té prezentace, do toho projevu, do toho obsahu samotného. Primárně asi já jsem... na základě jakých kritérií.

Projdu si ty prezentace. Jakmile jsou hotový, tak si je projdu a jakoby s určitým odstupem. Jako když to vytváříš, tak nemáš úplně ten nadhled celkové. Takže vytvářím je postupně. Jakmile to mám hotový, tak si to snažím projít. Ze svého lektorského pohledu se snažím představit nebo uspořádat, co vlastně bych na kteréj slide říkal a jestli to dává smysl. Pak můžu dojít k tomu, že tenhle slide bych přesunul někam jinam, protože by víc navazovalo logicky. Můžu dojít k tomu, že tam mám něco zbytečně do detailu a tak. To se mi konec konců teďka stalo. Konkrétní příklad v tom kurzu co učím nějaký technický věci a mám tam obrázek výroby elektřiny. Konkrétní příklad, generátor prostě rotující magnet třicítiky a to. Což já považuju za, jakoby základní obrázek a poměrně zásadní proto, když se tam bavíme o nějakých napěťových zdrojích, takže by tohleto ti studenti měli vědět. Jo, jak se vyrábí elektřina, jenom základní princip, že je tam rotující magnet a tak. A ukázalo se... pravdou je, takhle, pravdou je, že přímo tohle téma není cílem toho předmětu. Ale vzhledem k tomu obecnému, vzhledem k těm cílům, který jsou právě bavit se, říct studentům, respektive naučit studenty nějaký základní rozdělení napěťových zdrojů a podobně, obecně o elektřině a takhle, tak tohle to považuju za jeden ze základních, jako by základních znalostí, který by zároveň měli ti studenti znát, i když nejsou vyjmenovaný v cílech toho předmětu. Já jsem to tam dal, pro ty studentů je to moc do detailů. Voni zároveň cejtěj, že to není přesně to, co potřebují vědět a už jako když se jim to snažím vysvětlit, že je to to základní a jak to funguje, tak oni už koukaj a já jim pak řeknu. Myslím si, že by ti studenti měli vědět, co se skutečně váže k sylabu předmětu toho kurzu, ve kterým jsou a co zároveň můžou očekávat v závěrečném testu. Já jim řeknu, tohle to není důležitý,

nemusí si to pamatovat, ale myslím si, že je to důležitý z pohledu nějaký ucelenosti tý informace, kterou jim předávám. V ten okamžik oni se vypnou, tohle už nechceme slyšet, to už nás nezajímá. Nebude to v testu, je to nějaký obrázek, kterému nerozumíme. Asi ho vyhodím s tý prezentace nebo zjednoduším minimálně.

T: Jaké způsoby jednání používáš, jsi-li během výuky konfrontován s digitálními a/nebo multimediálními informacemi, které neznáš, případně jsou v rozporu s tvými výukovými materiály?

R: Osvědčený způsob určitě je přiznat, alespoň z mého pohledu, přiznat těm studentům, že je to pro mě něco nového a ... snažím se to určitě na místě vyhodnotit, tu informaci, kterou dostanu, novou, pokud jakoby zapadá nějak do kontextu. V podstatě si myslím, že můžou nastat dvě základní situace: je to nová informace a v podstatě podporuje to, co já jsem jim předal, doplňuje to nějakým způsobem, což je dobrý a v ten okamžik určitě poděkuju. Řeknu, že je to zajímavý zdroj informací, poznamenám si ho, zkusím ho použít příště.

Druhá situace, která může nastat, že to je něco, co je v rozporu s tím, co jsem jim řekl. To je asi ta složitější situace samozřejmě. V ten okamžik opět určitě řeknu, že to je rozhodně zajímavá věc. Rozhodně řeknu, že jsem doposud o tom neslyšel, takže těžko úplně to mohu, jaksi nezávisle komentovat nebo podporovat, protože jestli moje dosavadní vědomosti a informace většinou se shrnujou nebo pocházejí z několika zdrojů a pak já dostanu, opět jsme u toho, jeden zdroj jinej, kterej je najednou úplně jinej, tak stojí za to se podívat, co to je a zhodnotit, jestli je to relevantní informace nebo ne. Pokud se tohleto stane přímo při výuce, přímo při hodině, tak já nejsem schopnej, jestli je tam osm, deset studentů nebo víc, to je jedno nebo míň, tak tohle nemůžu dělat při hodině samozřejmě. Tak pokud to je jen trochu možný, přijmu tu informaci, poznamenám si ji, upozorním ty studenty, že nejsem schopen to v tuto chvíli porovnat nebo vyhodnotit nějakým způsobem a řeknu jim, že se třeba zastavím jestli, většinou jsem v tom kurzu průběžně několik dnů, takže buď když budu s nima mít další hodinu nebo když se tam zase zastavím druhý den. Mezitím si najdu tu informaci, zhodnotím ji s určitým odstupem zase. Najdu si na to čas, abych to vyhodnotil a mohl jim pak říct: „jo, měl jste pravdu, je to novinka z loňského roku“ například anebo: „bohužel, našel jsem, že je to blud někde“.

T: Jak se v takovýchto situacích odráží tvoje chování ve vztahu účastníků k tobě?

R: Já si myslím, že poměrně pozitivně. Ty studenti většinou pochopí, že nemůžu strávit dalších patnáct, dvacet minut tím, že se budu snažit najít odpověď na tu jednu otázku nebo na to téma, který se bud' netýká prostě té problematiky, nebo je to něco nového, co by nás ale zdrželo a já musím vzít ohled na ty ostatní a na nějak ten obsah toho kurzu. Takže nesetkal jsem se s tím, že by s tím někdo měl problém.

T: A nějaká jiná reakce?

R: Myslím si, že ne. Že v podstatě tohle to je docela osvědčená moje...osvědčený přístup nebo postup, jak se vypořádat s takovýma konfrontacema.

T: Měl jsem na mysli reakce účastníků vůči tobě?

R: Veskrze pozitivní. Že to přijmou, že řeknou: „jasně, chápeme“. Samozřejmě důležitý prvek je ten, to skutečně vyhledat a vrátit se k nim a přijít s tou reakcí. Pokud bych to neudělal, pokud bych jim řekl: „teďka se tím nebudeme zabývat a jedeme dál“, tak jsem přesvědčenější, že to byl už byl pak problém. Voni by ke mně ztratili důvěru, protože jsem něco slíbil a nedodržel. To prostě ne. Takže vždycky se to snažím nějak vysvětlit, určitě se jim vždycky snažím přiznat barvu v okamžiku, kdy je to otázka, která vyžaduje třeba delší dobu na nějaký to vyhledání.

Může se stát vlastně, že se mě ptají na věc, kterou prostě nevím, protože to není moje odbornost a v takovém okamžiku já zase odkazuju na ty lektory, který to konkrétně učej. Tohle to je poměrně hutnej zdroj tehle těch situací, to že já s nima mám vlastně ty úvodní hodiny, ve kterých jim jako by nakousnu, co voni mají pak v celém tom kurzu, ale ty podrobnosti mají až po mě. Takže my to můžeme trošičku nakousnout a v okamžiku, kdy oni...něco je zaujme, vede se o tom nějaká diskuse, tak do určitý hloubky s nima o tom můžu to probrat a polemizovat a dát jim nějaký informace, ale samozřejmě můžeme narazit na situaci, kde já už nevím a v ten okamžik je odkazuju nato: „tohle to je jenom ochutnávka toho, co budete mít v dalším předmětu. Tenhle ten předmět budete mít ve středu s tímhle lektorem prostě a zeptejte se jeho, protože on je na to odborník, on vám to odpoví.“

T: Jak reaguješ na projevy chování účastníků vůči tobě?

R: Já se, jaksí navenek, snažím vždycky ocenit ten zájem, protože každé, každá konfrontace taková vlastně znamená nějaký zájem, alespoň toho studenta o to, co tam říkám, o ten předmět, o co tam jde.

Naopak mám radši, když se... když jsou víc interaktivní, když se ptají a mezi sebou diskutují o tom, co zrovna tam probíráme, než když tam všichni sedějí a mlčí. Tak v ten okamžik, taky se mi to stalo a v ten okamžik naopak jsem já spíš rozhozený z toho, protože nevím: „Chápete to? Je to jasné? Nějaký problém?“. V ten okamžik se jich většinou ptám a ...je to složitější. Ono vždycky hodně záleží na složení té skupiny, jo. Protože, když vezmu z těch kurzů, co jsem dělal, tak obsahově to bylo všechno stejné, ale každá ta skupina byla úplně jiná. Byla tam skupina, kdy všichni seděli a v podstatě nekomunikovali. Byly tam skupiny, kde jsme dlouhé minuty strávili tím, že je to fakt zaujalo a oni si mezi sebou komunikovali. Pak třeba co bylo výborná věc, trochu odbíhám, když v té jejich skupině byl někdo, kdo tomu víc rozuměl. Oni pak...ten člověk pak byl většinou takovým prostředníkem ke mně a velmi často se tam rozběhla diskuse mezi nimi. Ten jeden, kterej tomu víc rozuměl, tak jim třeba sám víc vysvětlil z jeho pohledu, v danštině klidně, mě pak ještě interpretovali, co si tam řekli, že už je to jasné, ale v okamžiku, kdy vidím, že ono jo, pokývují, vysvětlej si, usmějou se, je jim to jasné.

T: Byla taková reakce i u česky mluvících účastníků? Myslím toho prostředníka.

R: S těmi česky mluvícíma nemám takový zkušenosti. Česky mluvící kurzy jsem dělal v podstatě dva nebo tři a tam si na to nevzpomínám.

Jinak ta moje reakce. Ta vnější, snažím se o to ocenění. Řekněme vnitřní reakce je určitě, že mi ten konkrétní člověk, kterej se na něco takovýho ptá nebo přijde s tou konfrontací, tak mi určitě zůstane na paměti, že opět, ten se o to zajímá, to je ten interaktivní prvek právě třeba, se kterým, když už ... nikdo mi nedá odpověď'd na otázku já dám v plén, tak, že tenhle ten byl před tím alespoň víc interaktivní, tak třeba bude dál interaktivní, třeba na něj se zase můžu obrátit. I když zas teďka cejtím, že to asi není úplně ideální přístup, jakoby fixovat se na toho jednoho a že by se to spíš mělo distribuovat mezi ty ostatní, samozřejmě. Ale určitě mě to pomůže jako určitej záchytný bod toho, že ten

člověk: „bacha na něj“ nebo „pamatuj si ho“, „ten je interaktivní, ten se tě ptá“, „ten o tom asi chce něco vědět a asi i něco ví, protože ti dává nějaký podnět další“. Snažím se to brát pozitivně jako zájem toho studenta o tu látku.

T: Jaké tvoje jednání se ti při konfrontaci s neznámými, případně s informacemi, které byly v rozporu s tvými výukovými materiály, neosvědčilo a proč?

R: Co se mi neosvědčilo? Myslím si, že se mi neosvědčilo nebo neosvědčuje, když se zbytečně snažím...když už je to otázka, kterou bych spíš měl odkázat nebo odpověď bych měl odkázat na nějakýho přímo odborníka, ale já se vždycky primárně snažím říct alespoň svůj názor a v tom bych se měl asi víc krotit.

Takže co se mi neosvědčilo, když se snažím odpovědět na otázku, na kterou nevím odpověď. Neříkám, že se mi to vůbec neosvědčilo nebo, že se mi to vrátilo nějak špatně, ale neosvědčilo se mi to v tom způsobu, že si myslím, že to není dobrý přístup. Jo, že v okamžiku, kdy nevím nebo si nejsem jistý, tak já jim to samozřejmě většinou řeknu, ale s odstupem je to asi zbytečně čas, jim se dát nějakou informaci, o který si nejsem jistý a dát jim to, v podstatě, jako svůj názor, protože z toho komplexního hlediska může být můj názor irelevantní, ale voni chtějí vědět nějaký, jak to skutečně je. Takže asi tohle to. Když je nějaká složitá odpověď, kterou nevím nebo to není moje odbornost, tak na ní neodpovídat, říct: „nevím, nejděte si to tady“ nebo „můžu vám sice najít informaci“, ale zbytečně neodpovídat, když si nejsem jistý.

T: Jak vnímáš možnosti a naopak limity použití tvého osvědčeného jednání při další konfrontaci s digitálními a/nebo multimediálními formacemi, které neznáš, nebo jsou v rozporu s tvými výukovými materiály?

R: Bavili jsme se, že se pokusím někde ověřit nebo dát jim tu informaci nebo vyhledat a tak. Limity jsou určitě v tom, pokud bych to používal moc často.

T: Co tím myslíš, používal moc často?

R: Pokud bych...jsme se dostali do situace, kdy já neznám odpověď nebo velmi často mi říkají, že je to jinak a já bych je odkazoval, ž: „nevím, zeptejte se támhle toho“. Tam je

potřeba mít určitě nějaký vědomostní základ, o kterej se opřít. Těžko dělat lektora někomu a mít jenom povrchový znalosti a pak na každěj odbornějšej detail, odbornějšej dotaz, by si právě řešil tu konfrontaci. Takže myslím si, že nejlepšej způsob, jak se tomu vyhnout je, se vůbec do toho nedostat nebo nebejt v tom tak často.

Asi by bylo dobrý nějakým způsobem, když už by těch konfrontací bylo víc, tak jaksi trošku střídat řešení by myslím mohlo pomoci.

T: Jaký řešení máš na mysli?

R: Ty úspěšný. Bavili jsme se o tom, řekněme poděkování za tu reakci, že si tu informaci vyhledám, jestli je správná a tak. Nemůžu to dělat, pokud by mi během hodiny padlo takovýhle deset konfrontací, tak já pak strávím celej zbytek dne vyhledáváním, jak to bylo a neudělám nic dalšího s, samozřejmě. Takže to chce najít nějaký balanc, určitě, mezi tím, případně ho odkázat na někoho dalšího.

T: Co pro tebe znamená zpětná vazba od účastníků vzdělávání?

R: Hodně. V podstatě, když to zase vezmu ze široka, tak celá ta příprava a veškerý to úsilí, který vynaložím při přípravě toho kurzu a při té vlastní jakoby lektorský činnosti, tak určitě není malá a pokud já pak dostanu i třeba se to týká... zpětná vazba není jenom vyplnění dotazníků, že jo. Zpětná vazba je ve výsledku i ta konfrontace, případně nějaká diskuse o přestávce.

Pokud já na konci dostanu. První zase – pozitivní přístup. Když dostanu nějakou pozitivní zpětnou vazbu, že ten kurz byl přínosnej, že si opravdu myslel, že se jim to líbilo, samozřejmě vždycky tam jsou nějaký výtky a tak, ale pokud já dostanu nějakou pozitivní vazbu, že pro ty studenty, že si myslel sami, že to bylo přínosný, že se jim to líbilo, tak pro mě je to odměna taky, že vidím, že to moje úsilí stálo za to. Samozřejmě to obnáší vypořádat se s nějakou negativní zpětnou vazbou. Tu se snažím vždycky nějakým způsobem zakomponovat, respektive vyslyšet jí. Zhodnotit opět míru relevance, jestli si stěžují na to, že neměli dost kafe nebo na to, že v nějakým předmětu měli špatný informace, tak samozřejmě, o tom, že jim někdo podával špatný informace, je naprosto zásadní záležitost. Ale právě se potom, řekněme i ty negativní zpětnou vazbu, případně nějaký připomínky a náměty na zlepšení se snažím zakomponovat a musím říct, že si myslím, že poměrně úspěšně se snažím to zakomponovat. Samozřejmě ne všechno.

T: Co znamená „úspěšně zakomponovat“?

R: Že se ji snažím vyslyšet. Pokud to nějakým způsobem jde a zase vyhodnotím ji jako vhodnou zpětnou vazbu nebo návrh, kterej vzešel z té zpětné vazby, tak se ji snažím zakomponovat. Konkrétní příklad: Je zvykem na konci kurzu dávat dotazníky na zpětnou vazbu. V těch mých kurzech se mi osvědčilo, a právě to vzešlo i jako podněty opakovaný ze zpětné vazby studentů, že ty dotazníky dostávají teďka už hned na začátku toho kurzu a nechávají si je po celou dobu, aby průběžně mohli zapisovat zpětnou vazbu na ty lektory, protože v tom kurzu se jim otočí deset, dvanáct lidí různých. A pokud by to měli po těch dvou tejdnech všechno zapisovat, tak nemaj šanci si zapamatovat, kdo to byl minulej tejdne v úterý. Takže to je třeba jedna z věcí, který jsem zakomponoval na základě zpětné vazby studentů tady do toho.

Nějaký další...bylo toho víc, ale snažím se to nebrat na lehkou váhu, a pokud to alespoň trochu relevantní, tak se snažím najít nějaký způsob, jak to zakomponovat.

Určitě ji považuji za velmi důležitou. Pokud je pozitivní, tak je to pro mě velký zadostiučinění a negativní se snažím brát konstruktivně.

T: T: Jak reflektuješ výsledky zpětné vazby od účastníků, týkající se tvého vystoupení během výuky?

R: To jsem v podstatě řekl. Určitě se ještě snažím, když už mám tu zpětnou vazbu. Jedna věc jsou dotazníky samotný a druhá věc je ta zpětná vazba, kterou získáváš postupně v průběhu toho kurzu s nějaký diskuse o přestávkách a i z těch diskusí během hodin a já se většinou snažím, když dostanu ty papírový zpětné vazby, tak když už je mám na stole, tak v ten okamžik ještě s těma studentama snažím probrat, zeptám se jich teda, co si myslí o tom kurzu, jestli maj nějaký zásadní připomínky a tak.

Vypořádávám se s nima, jak jsem říkal. Snažím se je nějakým způsobem zhodnotit, do jaký míry jsou závažný, aby se s tím dalo něco dělat. Do jaký míry to jsou výstřelky jednoho člověka, který mu se něco nelíbilo.

T: Vnímáš pojem „zpětná vazba“ nějakým jiným způsobem?

R: No, připomněl jsi mi to. Myslím si, že ta zpětná vazba není jen od účastníků studentů, ale i ostatních lektorů. To považuji za důležitý taky.

T: Kdybychom zůstali u těch účastníků vzdělávání. je to ve spojitosti jak jsi uvedl nebo vnímáš ještě nějaký jiný druh zpětný vazby, který bys mi mohl povědět?

R: Můžu říct takovou zprostředkovanou vlastně ještě. Kromě toho, co jsme se bavili, dotazníky, nějaký ty diskuse a podobně, tak ještě vlastně jsem se setkal s jedním způsobem, a to tak, že přijeli zpátky, co jsem se dozvěděl, a doporučili svým kolegům, že to byl dobrý kurz, jeďte taky. To jsem se dozvěděl od dalšího kurzu, kterej přijel, že takhle to tam proběhlo, že se jim to líbilo.

Ještě v podstatě podobnej způsob. Jednou jsme s nima byli v hospodě a z té hospody nějaký ten student, se tak heclí, telefonoval do Dánska nějakýmu svému kolegovi a to byla skupinka lidí, původně sem měli jet na kurz taky a nakonec, že jako že nechtěj, že to bude pro ně moc složitý a takhle. Takže voni je nakonec vyškrtnli z toho a z té hospody, to bylo v půlce kurzu, co jsme byli v hospodě a ty studenti, který tady byli na tom kurzu, tak volali do toho Dánska a říkali: „hled'te, přijed'te sem, fakt je to supr, nebud'te bečka a prostě přijed'te.“ No a další skupina pak přijela tak taky. Tohle to považuji taky za další způsob, ne ten přímý, že ty studenti dávaj nějakou zpětnou vazbu nebo nějakou referenci o tom, co tady bylo, jestli se jim to líbilo, jestli se jim to nelíbilo. Nějaký doporučení takový.